

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**OS DISPOSITIVOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA
MUNICIPAL HIGINO ANTUNES PIRES NETO**

Leila Tombini

Francisco Beltrão - PR
2018

LEILA TOMBINI

**OS DISPOSITIVOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA
MUNICIPAL HIGINO ANTUNES PIRES NETO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Nunes Jacondino.

Francisco Beltrão – PR
2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Tombini, Leila

Os dispositivos da violência escolar : O caso da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto / Leila Tombini; orientador(a), Eduardo Nunes Jacondino, 2018. 156 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Violência. 2. Educação. 3. Dispositivos. I. Jacondino, Eduardo Nunes. II. Título.



FOLHA DE APROVAÇÃO

LEILA TOMBINI

TÍTULO DO TRABALHO: OS DISPOSITIVOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL HIGINO ANTUNES PIRES NETO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Eduardo Nunes Jacondino (orientador)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)

Sônia Maria dos Santos Marques

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)

Rosimeri Aquino da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)

Francisco Beltrão, 13 de dezembro de 2018

Dedico este trabalho a todos os narcisos que tem coragem de olhar para si, e mesmo com o pouco poder que possuem, fazem disso vontade de potência para transformar a própria existência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a minha mãe, Maria Gessi Gonçalves Tombini, ao meu irmão, Ademilson Tombini, e ao meu pai, Alcemir Tombini (in memoriam), pelo incondicional apoio mesmo sem saber direito o que eram “as coisas dos meus estudos”.

Agradeço meu orientador, professor Doutor Eduardo Nunes Jacondino, por acreditar no trabalho, e pela luz epistemológica na condução da pesquisa. Registro aqui, meu respeito e admiração pelo conhecimento que possui.

Agradeço as minhas amigas que desde sempre acompanharam meu esforço, Danuza Galli, Gláucia Betiato e Márcia Ruth Siqueira. Agradeço pelo companheirismo, pelas boas risadas e pela compreensão nas ausências.

TOMBINI, Leila. **Os dispositivos da violência escolar: O caso da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto**. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

O trabalho analisou como a escola (direção, coordenação pedagógica e docentes) desenvolve suas práticas sobre a violência escolar, bem como os mecanismos, os dispositivos, as estratégias utilizadas para lidar com a violência. Para tanto, a pesquisa foi embasada na teoria de Michel Foucault (2016). Perspectiva que faz distinguir poder do fenômeno da violência. Isso porque toda e qualquer instituição, e com a escola não é diferente, é caracterizada por relações de poder, e é por intermédio das relações de poder que são desencadeados os mecanismos, as leituras e as estratégias institucionais (os dispositivos) que lidam, inclusive, com a violência, nas escolas. Diante do exposto, buscamos estudar o fenômeno da violência por meio do conceito de dispositivo. Conceito definido por Foucault (2016) como a articulação de saberes heterogêneos com práticas institucionais que envolvem o dito e o não dito, elaboradas com o objetivo de responder a emergência de determinadas questões, diante de momentos históricos específicos. O objetivo geral consistiu em analisar, a partir dos dispositivos consolidados na Escola Higino Antunes Pires Neto, os saberes e as práticas que se voltavam à questão da violência escolar. Os objetivos específicos foram, respectivamente, compreender as relações existentes na pós-modernidade com a instituição escolar, violência e poder. Caracterizar a instituição, a abordagem e procedimentos da pesquisa. Observar os elementos – saberes – constitutivos das práticas institucionais, na Escola Higino Antunes Pires Neto, na sua relação para com a construção das estratégias pedagógicas utilizadas diante da questão da violência escolar. O estudo foi desenvolvido na Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação. Do ponto de vista metodológico, a dissertação se pautou no pós-estruturalismo, em especial na perspectiva genealógica de Michel Foucault (2016). A pesquisa empregou como método o estudo de caso e como técnicas de pesquisa a análise de documentos, as entrevistas e os questionários, que foram realizadas com alunos, professores, equipe pedagógica e direção escolar. A pesquisa apresentou como resultado nove dispositivos, sendo eles: o Dispositivo CREAS, o Dispositivo Recreio Dirigido, o Dispositivo PROERD, o Dispositivo Pedagógico, o Dispositivo Disciplinar, o Dispositivo Religioso, o Dispositivo Psicológico/Médico, o Dispositivo Patrulha Escolar e o Dispositivo Conselho Tutelar. Estes Dispositivos foram criados de acordo com a emergência do fenômeno da violência, na instituição, e atuavam no controle do comportamento de toda a comunidade escolar. A pesquisa apontou, ainda, para o ponto de resistência apresentado diante dos dispositivos, o que obrigava a Escola a rearticular suas práticas, de modo a alcançar aqueles que não se adequam ao formato/comportamento proposto. Deste modo, os dispositivos institucionais desencadeados da Escola pesquisada, em certo momento histórico, e voltados ao enfrentamento de ações violentas.

Palavras-Chave: Saber, poder, dispositivo, violência e escola.

TOMBINI, Leila. The devices of school violence: The case of the Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto. 2018. 132 p. Dissertation (Masters) - Graduate Program in Education - Master's Degree – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

The study analyzed how the school (direction, pedagogical coordination and teachers) develops its practices on school violence, as well as the mechanisms, devices, and strategies used to deal with violence. For that, the research was based on the theory of Michel Foucault (2016). Perspective that distinguishes power from the phenomenon of violence. This is because every institution, and with the school, is no different, it is characterized by power relations, and it is through the power relations that the mechanisms, the readings and the institutional strategies (the devices) that they manage, are triggered, with violence, in schools. In view of the above, we seek to study the phenomenon of violence through the device concept. A concept defined by Foucault (2016) as the articulation of heterogeneous knowledges with institutional practices involving said and unspoken, elaborated with the objective of answering the emergence of certain questions, in view of specific historical moments. The general objective was to analyze, from the consolidated devices in the Higino Antunes Pires Neto School, the knowledges and practices that turned to the issue of school violence. The specific objectives were, respectively, to understand the relations existing in postmodernity with the school institution, violence and power. Characterize the institution, approach and research procedures. To observe the constitutive elements of institutional practices in the Higino Antunes Pires Neto School in its relation to the construction of pedagogical strategies used in the face of school violence. The study was developed in the Line of Research Society, Knowledge and Education. From the methodological point of view, the dissertation was based on post-structuralism, especially in the genealogical perspective of Michel Foucault (2016). The research used as a method the case study and as research techniques the analysis of documents, interviews and questionnaires, which were carried out with students, teachers, pedagogical team and school management. The research resulted in nine devices, namely: CREAS Device, Directed Play Device, PROERD Device, Pedagogical Device, Disciplinary Device, Religious Device, Psychological / Medical Device, School Patrol Device and Device Council Guardianship. These devices were created according to the emergence of the phenomenon of violence in the institution, and they acted in the control of the behavior of the entire school community. The research also pointed to the point of resistance presented before the devices, which obliged the School to rearticulate its practices, in order to reach those who do not fit the proposed format / behavior. In this way, the institutional devices unleashed of the School researched, in a certain historical moment, and directed to the confrontation of violent actions.

Keywords: Knowledge, power, device, violence and school.

Lista de anexos

Anexo 1 - Folder da Campanha Municipal de Enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes

Anexo 2 – Folder da Campanha Municipal de Enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes

Anexo 3 - Folder da Campanha Municipal de Enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes

Anexo 4 – Cartaz com a oração da turma do Pré

Anexo 5 – Foto com a imagem do crucifixo na sala de aula

Lista de apêndices

Apêndice 1 – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo;

Apêndice 2 – Termo de consentimento livre esclarecido (Instituição);

Apêndice 3- Termo de assentimento livre e esclarecido (alunos);

Apêndice 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido (pais);

Apêndice 5 – Termo de consentimento livre esclarecido (professores, funcionários, coordenação pedagógica e diretora);

Apêndice 6– Roteiro para entrevista com a professora do “Peter”;

Apêndice 7 – Roteiro para entrevista com as coordenadoras;

Apêndice 8 – Roteiro para entrevista com a diretora;

Apêndice 9 – Questionário para os funcionários;

Apêndice 10– Questionário para os professores(as);

Apêndice 11– Questionários para os alunos;

Apêndice 12 – Perfil de identificação do aluno;

Apêndice 13 – Perfil de identificação do professor;

Apêndice 14 – Perfil de identificação do servidor.

SUMÁRIO

RESUMO	5
LISTA DE ANEXOS	7
LISTA DE APÊNDICES	8
INTRODUÇÃO	11
Capítulo I	
PÓS-MODERNIDADE, ESCOLA, VIOLÊNCIAS E PODER (DISPOSITIVOS). QUESTÕES CONCEITUAIS E RELAÇÕES	21
1.1 A pós-modernidade como categoria analítica para a compreensão das mudanças sociais contemporâneas	21
1.2 A escola como instância disciplinadora e como instituição advinda da modernidade, no contexto da pós-modernidade	30
1.3 Poder, violências, violências escolares: Distinções, definições necessárias	39
1.3.1 Poder, violência e escola: Relações	39
1.3.2 Escola e violências escolares: Caracterizações	46
1.4 Poder/saber, dispositivo (escolar). Uma leitura a partir de Michel Foucault	52
Capítulo II	
A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	60
2.1 Caracterizando a instituição	620
2.2 Abordagem e tipo de pesquisa	653
2.3 Procedimentos para a coleta de dados	7472
Capítulo III	
OS DISPOSITIVOS ESCOLARES	78
3.1 Observação do ambiente escolar	78
3.2 Entrevistas	83
3.2.1 Entrevista com a professora regente da turma do "Peter"	83
3.2.2 Entrevista com as coordenadoras pedagógicas	85
3.2.3 Entrevista com a diretora	88
3.3 Os questionários aplicados à comunidade escolar	91
3.3.1 Análise dos dados: Algumas considerações	95
3.4 Os dispositivos escolares e a violência	98

3.4.1 O Dispositivo CREAS	100
3.4.2 O Dispositivo Recreio Dirigido	102
3.4.3 O Dispositivo PROERD	105
3.4.4 O Dispositivo Religioso	108
3.4.5 O Dispositivo Pedagógico	110
3.4.6 O Dispositivo Psicológico/Médico	114
3.4.7 O Dispositivo Disciplinar	116
3.4.8 O Dispositivo Patrulha Escolar	121
3.4.9 O Dispositivo Conselho Tutelar	123
CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	133
APÊNDICES	139

INTRODUÇÃO

O desempenho da atividade docente possibilita visualizar diversos aspectos, presentes no dia a dia educacional. A rotina pedagógica, muitas vezes, é atravessada por questões que extrapolam a função científica proposta pela instituição educativa. Um aspecto relevante, presente nos ambientes escolares, é o fenômeno da violência. Em primeira instância, a aproximação com o fenômeno aconteceu de maneira empírica, como professora. Como profissional que visualizou diversos casos da violência no ambiente escolar.

A Escola Higino Antunes Pires Neto foi escolhida para o desenrolar da pesquisa devido a prática docente que desempenhei e desempenho nesta instituição. Antes de desenvolver a pesquisa, deparei-me com situações de agressão que aconteciam no local. Diante de tais situações, eu não sabia o que fazer. Até mesmo quando as circunstâncias não me envolviam diretamente, surgiam indagações: E agora? O que a escola vai fazer/ faz a respeito da violência? Como a instituição pode proceder diante das agressões praticadas por certos alunos, contra outros? O que pode ser feito para que a violência não aconteça?

A necessidade de compreender o fenômeno instigou minha curiosidade. Busquei, deste modo, por meio da pesquisa realizada, saber quais as estratégias de contenção ou de prevenção eram elaboradas pela Escola, para que tal fenômeno não ganhasse maiores proporções. Deste modo, o ingresso no Programa de Mestrado em Educação foi planejado para que o saber científico edificasse minha prática docente e minhas indagações acerca do fenômeno da violência. A pretensão não estava em encontrar metanarrativas ou respostas definitivas para a questão, pois sabia da complexidade do fenômeno. Mas em encontrar recursos teóricos e metodológicos que me possibilitassem compreender a instituição onde trabalho, discutir a realidade da Escola diante de tal questão.

Dessa forma, surgiu a curiosidade epistemológica de compreender quais os mecanismos eram adotados pela instituição para lidar com as agressões, com as formas de violência que aconteciam e acontecem em seu interior. Bem como de compreender as formas de enfrentamento desenvolvidas pela Escola. Deste modo, avancei de uma inserção empírica, diante do fenômeno da violência, para a compreensão científica, analítica, diante do fenômeno.

A violência é um tema social delicado. Tema que, ao ser abordado remete a situações traumáticas, as fissuras presentes no tecido social e à incapacidade de erradicar as mazelas que nos cercam. Por isso, em muitos casos, provoca discursos que buscam esconder suas causas e efeitos, ou “fazer de conta” que este fato social não existe.

Sabe-se que a sociedade tem discutido, de forma mais incisiva, nas últimas décadas, o fenômeno da violência. Temas como violência doméstica, violência no trânsito, violência sexual contra crianças e adolescentes, violência contra as mulheres são abordados de forma rotineira. O problema se mostra mais delicado quando se discute a violência presente nos ambientes escolares. Ambientes que deveriam ser caracterizados pela proteção e pela transmissão dos saberes.

Isto porque a instituição escolar foi considerada, por muitos anos, e ainda é, como lugar de confiança e abrigo. No entanto, foi açoitada, de forma crescente, por problemas ligados às diversas formas de violência. A escola é alvo de práticas de violência, como também, por vezes, produtora destas práticas.

O tema em destaque foi e ainda é estudado por diversos autores¹, que compreendem o fenômeno e caracterizam as respectivas formas de violência presentes nestes contextos institucionais. Autores que analisam as causas da violência escolar e apontam saídas para o enfrentamento do problema.

Entretanto, embasados na teoria de Michel Foucault (2016), analisamos a questão a partir de outro viés, ou seja, não com a intenção de descobrir as formas que adota a violência na respectiva escola estudada, ou na tentativa de apreender as causas da violência presentes na escola; mas pela análise que a escola (direção, coordenação pedagógica) desenvolve sobre a violência, bem como os mecanismos, os dispositivos², ou seja, as estratégias utilizadas para lidar com a violência.

Perspectiva que faz distinguir o fenômeno do poder do fenômeno da violência. Isto porque toda e qualquer instituição, e com a escola não é diferente, é caracterizada por relações de poder, e é por intermédio das relações de poder que são desencadeados

¹ Dentre os autores pesquisados estão José Vicente Tavares dos Santos (2009), Flávia Schilling (s/d) e Michel Wieviorka (2006). No primeiro capítulo alguns autores serão apresentados, os demais estarão no decorrer do trabalho.

² O conceito de dispositivo proposto no livro História da Sexualidade: A vontade de saber (volume 1), é um dos conceitos centrais da dissertação e será abordado ainda no capítulo 1, de forma detalhada.

os mecanismos, as leituras e as estratégias institucionais (os dispositivos) que lidam, inclusive, com o fenômeno da violência, nas escolas.

Diante esta perspectiva, seria simplista avaliar o poder pelo polo da negatividade. Como poder opressor, que tira a liberdade e desencadeia formas de dominação. Isto porque é com o exercício do poder que cada instituição passa a gerir seus processos funcionais, suas estratégias e articulações com a realidade que a cerca.

De acordo com Foucault (2016)³, o poder está em todos os lugares. Inclusive nas escolas. Daí sua teoria microfísica do poder. Para ele, o poder pode apresentar-se pelo seu polo negativo, como opressão, como dominação; mas também pode apresentar-se pelo polo positivo como produtor de sujeitos, de verdades, de práticas, de desejo. O Poder molda a sociedade sob a forma de um tecido. Entrelaçando saberes, poderes e práticas. Há muitos entrelaçamentos, idas e vindas, avanços e recuos que se mesclam para formar cada ambiência institucional. Ambiência que é mutável, do ponto de vista histórico.

Nas instituições, assim como em cada espaço social, do micro ao macro, os indivíduos praticam formas de poder. Os sujeitos o exercem, em alguma medida e também, legitimam/aceitam, pelo menos por determinado tempo, o poder de outros sujeitos ou de alguns sujeitos, mesmo sem se darem conta disso. Mesmo que o façam de forma inconsciente. Ao realizarem este processo, participam da construção das relações de poder.

Compreende-se a importância em diferenciar poder de violência, pois ambos são temas excludentes, ou seja, no lugar em que existe poder não existe violência. Mesmo que o poder se dê, normalmente, sob formas desiguais/assimétricas; quando há relações de poder há, sempre, possibilidades para que os sujeitos se coloquem. Já sob a violência não há possibilidade de diálogo. A violência é, justamente, o ato que impede o outro, seja este outro um indivíduo ou um grupo social, de se colocar diante da situação.

Quando referimos aos dispositivos, na dissertação, o faremos levando em consideração que são mecanismos, estratégias de poder institucionais utilizadas no trato com as violências presentes no ambiente escolar.

³ Michel Foucault, filósofo Francês que viveu de 1926 a 1984 é um autor de suma importância na presente dissertação. A partir deste intelectual conceito como o de dispositivo foram desenvolvidos e aplicados, a partir da segunda metade do século XX, enquanto ferramentas de análise dos processos sociais.

No que se refere à violência, mais especificamente, é importante compreendermos que cada sociedade e época histórica atribuem leituras específicas acerca da violência. Nem tudo o que é considerado violento para uma sociedade o é para outra. O ambiente cultural e o momento histórico são fatores que condicionam as interpretações acerca da violência. Isto pode ser dito, também, em relação às escolas, ou seja, os saberes presentes e legitimados em cada escola tornam possíveis determinadas formas de interpretação, e posterior enfrentamento, da violência escolar. Este é o mote de nossa dissertação.

Desta maneira, insistimos quanto ao fato de que as queixas advindas dos profissionais da escola, nos últimos anos deixaram de ser relacionadas às dificuldades de aprendizagem dos alunos; ou a falta de capacitação profissional, mais qualificada. Fator que mostraria, dentre outras coisas, o insucesso escolar, no que se refere ao preparo dos alunos para o mundo do trabalho.

No contemporâneo o tema da violência aparece cada vez mais no olhar dos profissionais das escolas. Para mostrarmos o quanto isto tem redundado em pesquisas acadêmicas, em análises que se reportam a este fato social, efetuamos o levantamento acerca do estado da arte, no que se refere ao tema violência escolar, em universidades paranaenses. Universidades que têm abordado o tema em trabalhos de conclusão de curso, artigos, dissertações e teses.

A aparente sensação que paira sobre os pesquisadores está vinculada a emergência do assunto nas escolas; bem como a necessidade de compreenderem os diversos formatos que a violência pode adotar nestes ambientes. Questões que envolvem agressões físicas e morais recebem atenção cada vez maior, nas últimas décadas.

Os estudos apontam para diversos aspectos envolvidos com a violência e teorizam pontos relevantes acerca de tal fenômeno. Envolvem, visibilizam, a condição de professores, alunos e da comunidade escolar diante do fato social. A análise da violência no meio educacional tem sido referendada por pesquisas qualitativas e quantitativas. As explorações abarcam especificidades como o bullying, as práticas dos professores como possíveis causadoras de violência (simbólica), ou como os professores se colocam diante dos fenômenos da violência escolar, a visão dos alunos sobre a violência dentre outros.

O levantamento efetuado deixa evidente a diferença existente, por parte das análises/pesquisas, no que se refere ao tema da violência escolar. As pesquisas, no entanto, desenvolvem teoria acerca do tema a partir dos vários enfoques apresentados, assim, as diferentes perspectivas teóricas adotadas abordam aspectos variados do tema devido à extensão que a violência atinge as instituições de ensino e é visualizada pelos pesquisadores.

O levantamento de dados realizado voltou-se para as produções acadêmicas desenvolvidas em programas de Mestrado em Educação de algumas universidades paranaenses. Os estudos retratam o fenômeno da violência a partir do olhar dos pesquisadores destas universidades. As pesquisas desenvolvidas nos cursos de Mestrado em Educação, das instituições: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pontifícia Universidade Católica de Curitiba (PUCPR), Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão e Cascavel, foram analisadas.

Embora as investigações acerca da violência, enquanto fenômeno social, sejam crescentes; no caso das instituições de ensino superior do estado do Paraná não tem se dado de forma mais volumosa. A concentração na produção acadêmica está voltada para outros estados e ligada a outras áreas de concentração tais como a Sociologia, por exemplo.

Isso não quer dizer que não exista violência nas escolas do Paraná. A pesquisa publicada em 2017 pelo jornal Folha de Londrina⁴ revelou dados que fazem parte do questionário da Prova Brasil de 2015, respondido por diretores de escolas, alunos e professores de 5º ao 9º anos, do ensino fundamental de todo o país. A matéria informou que naquele ano 1,2 mil professores afirmaram terem sido ameaçados e 213 professores informaram terem sofrido atentados contra suas vidas.

Outra matéria publicada no Jornal Gazeta do Povo⁵, em 2014, relatou a briga entre dois alunos ocorrida na saída de uma escola, em Curitiba. A polícia foi acionada

⁴ Pesquisa disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/colunistas/opiniao-da-folha/violencia-nas-escolas-972873.html>. Acessado em: 26 fev. 2018.

⁵ Matéria disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/briga-entre-estudantes-chama-atencao-para-violencia-nas-escolas-1qg2khh49qsfmubk884sig2mm>. Acessado em: 26 de fev. 2018.

para colocar fim as agressões e afirmou que situações parecidas eram rotineiras nas instituições escolares.

O site do jornal Tribuna do Paraná⁶ destacou em 2014 que a cada dois dias a Delegacia do Adolescente da capital paranaense registrava um Boletim de Ocorrência relativo à violência nas escolas. As denúncias variavam entre agressões físicas e verbais praticadas contra professores, funcionários e outros colegas.

No site G1⁷, uma publicação de 2017 mostrou uma professora agredida pela mãe de uma aluna, em uma escola municipal de Umuarama. Estes fatos demonstram a intensidade da violência envolvendo as instituições de ensino.

Ao revisitar as pesquisas realizadas nos programas de Mestrado em Educação das Universidades paranaenses encontramos o seguinte panorama:

Instituição	Título da Dissertação	Autor	Ano de publicação
UFPR	Enfrentamento e prevenção da violência escolar: desenvolvimento e avaliação	Carla Mariana Saad de Lima	2017
UFPR	Performance e violência na escola: reflexões bakhtinianas	José Luiz de Souza Santos	2017
PUC - Curitiba	Políticas de formação continuada de professores do Estado do Paraná e as violências nas escolas (2003-2010): limites e desafios	Maria Cristina Elias Esper Stival	2013
PUC - Curitiba	Educação de jovens e adultos e formação de professores: estudo histórico sob o referencial da violência simbólica	Marcia Leonora Dudeque	2006
PUC - Curitiba	Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas	Elis Palma Priotto	2008

⁶ Matéria disponível no site: <http://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/explosao-de-violencia-nas-escolas-publicas-assusta/>. Acessado em: 26 fev. 2018.

⁷ Matéria disponível no site: <http://g1.globo.com/pr/parana/videos/t/todos-os-videos/v/professora-e-agredida-dentro-de-sala-de-aula-em-umuarama/6100050/>. Acessado em 26 fev. 2018.

PUC - Curitiba	Políticas curriculares: convivência e violências nas escolas	Eliane Girelli	2010
PUC - Curitiba	Violência nas escolas: o atendimento psicopedagógico e social no contexto escolar	Danielle da Motta Ferreira Fialho e	2010
PUC - Curitiba	Políticas públicas de proteção dos direitos da criança e do adolescente como fator de prevenção das violências no espaço escolar.	Paola Cristine Marchioro Hanna	2010
PUC - Curitiba	Políticas de formação de professores e violências nas escolas: representações sociais de professores da escola básica.	Rudinei Ribeiro	2012
PUC - Curitiba	Educação bancária como violência simbólica: um estudo da ação pedagógica no espaço escolar à luz de Bourdieu, Foucault e Freire.	Loines Aparecida Toscan	2013
Universidade Tuiuti	Mediação sistêmico-integrativa: contribuição para a gestão da educação na prevenção da violência.	Rosemary Damaso Padilha	2003
Univesidade Tuiuti	Políticas Públicas do Estado do Paraná: A Violência nas Escolas Públicas e a Ação da Patrulha Escolar Comunitária.	Maria Cristina Elias Esper Stival	2007
Universidade Tuiuti	A Violência e o Contexto Escolar: Um Estudo das Escolas em Ponta Grossa.	Susana da Silva Gonçalves Severo	2012
Universidade Tuiuti	A ação pedagógica e administrativa do gestor (diretor) perante a violência no espaço escolar.	Sandra Lenara Nunes de Carvalho	2013

Universidade Tuiuti	Violência escolar: um olhar para além da aparência.	Melissa Conceição de Oliveira Diaz	2014
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Violência na Escola: representações sociais dos sujeitos envolvidos.	Maria das Graças do Espírito Santo Tigre	2002
Universidade Estadual de Maringá	Relações de gênero na escola e violência contra as mulheres: a construção social e cultural do masculino e feminino e sua reprodução na educação	Ariane Camila Tagiacolo Miranda	2013
Universidade Estadual de Maringá	Violência simbólica em instituições escolares: sua repercussão na formação do <i>habitus</i> de homossexuais masculinos	Fabiana Aguiar de Castro Sena	2011
Unioeste - Cascavel	A relação televisão e violência nas escolas: uma abordagem do discurso de professores	Deyvid Alan da Silva de Oliveira	2017
Unioeste - Cascavel	Imaginários de violências e conflitos na relação professor/aluno.	Oliveira, Eliane dos Santos Macedo	2017
Unioeste - Cascavel	Mutação da violência escolar na sociedade pós-moderna: a efervescência do cyberbullying.	Goldoni, Jakeline	2017
Unioeste - Cascavel	Violência nas escolas públicas de Cascavel/Pr e a judicialização: constatações e apontamentos.	Ismael Kalil Saffe de Araujo Filho	2017
Unioeste – Francisco Beltrão	Gritos do silêncio: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar.	Ana Carla Vagliati	2014
UEL - Londrina	Diálogo na escola: ética do discurso habermasiana versus a violência escolar	Edi Carlos Aparecido Marques	2009

Os estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior do estado do Paraná mostram que o tema da violência escolar recebeu atenção teórica nos últimos anos. Não na proporção das pesquisas feitas sobre temas como o da precarização do trabalho docente, por exemplo.

O fato de pesquisas serem desenvolvidas sobre o tema da violência mostra que o fenômeno ganhou visibilidade nos meios acadêmicos. Até porque a violência escolar retrata a angústia social/institucional presente diante das humilhações e constrangimentos que sofrem aqueles que recebem tais violências.

Tema delicado e que atinge as bases do processo civilizatório propalado desde a modernidade; e imperariam, paulatinamente, questões como as da razão, dos direitos humanos, da superação dos preconceitos etc. Contrasta com isso o fato de que a escola parece ser, cada vez mais, espaço caracterizado pela explosão de conflitos e, mesmo, por práticas de violência. Fatos que mostram a necessidade de compreender como as instituições reagem ao fenômeno. Como articulam saberes e estratégias para lidarem com tais questões.

Diante do exposto, buscamos estudar o fenômeno da violência por meio do conceito de dispositivo. Conceito definido por Foucault (2016) como a articulação de saberes heterogêneos com práticas institucionais que envolvem o dito e o não dito, elaboradas com o objetivo de responder a emergência de determinadas questões, diante de momentos históricos específicos.

Este é o diferencial de nossa proposta, em relação aos estudos até então desenvolvidos nos programas de pós-graduação das universidades paranaenses. Pesquisas voltadas para o papel do professor ou das instituições escolares, no que se refere à violência (violência simbólica); para o olhar mais específico do professor, diante do fenômeno ou como a capacitação profissional; para as políticas públicas dirigidas ao fenômeno (macroestruturais); para as formas de violência presentes nos espaços escolares.

A importância do estudo que propomos está em analisar a questão dos dispositivos construídos pela instituição de ensino a ser pesquisada, a Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto, localizado no município de Francisco Beltrão, no estado do Paraná. Este é nosso objeto de análise.

O objetivo geral consiste em analisar, a partir dos dispositivos consolidados na escola Higino Pires, os saberes e as práticas que se voltam à questão da violência escolar.

Os objetivos específicos são compreender as relações existentes na pós-modernidade com a instituição escolar, violência e poder. Caracterizar a instituição, a abordagem e procedimentos da pesquisa. Observar os elementos – saberes – constitutivos das práticas institucionais, na escola Higino Pires, na sua relação para com a construção das estratégias pedagógicas utilizadas diante da questão da violência escolar.

Do ponto de vista metodológico a dissertação está pautada no pós-estruturalismo, em especial na perspectiva genealógica de Michel Foucault (2016). A pesquisa empregará como método o estudo de caso e como técnicas de pesquisa a análise documental, as entrevistas e os questionários, que serão realizadas com alunos, professores, equipe pedagógica e direção escolar.

Ressaltamos que assumir o pós-estruturalismo na pesquisa educacional é abandonar as metanarrativas, ou seja, as expectativas que advogam grandes mudanças, mudanças macroestruturais, advindas do campo escolar. Seguindo Michel Foucault (2016), buscamos realizar análises microssociais, institucionais. De modo a abordarmos fenômenos, como os dos dispositivos, que são construídos dentro de instituições específicas, em contingências históricas e localizadas, também, de forma específica.

Estudar estas microrrelações nos permite compreender como o poder/saber se constrói nestes lugares, como se produz e se prolifera. Deste modo, o estudo foca em compreender este tipo de relação/construção, dentro da escola. Mais precisamente no que se refere à relação que se estabelece entre a escola e o fenômeno da violência. Via elaboração de dispositivos.

Capítulo I

PÓS-MODERNIDADE, ESCOLA, VIOLÊNCIAS E PODER (DISPOSITIVOS). QUESTÕES CONCEITUAIS E RELAÇÕES

1.1 A pós-modernidade como categoria analítica para a compreensão das mudanças sociais contemporâneas

A discussão sobre temas como violência, violência escolar e poder pode ser feita de muitas maneiras e abarcar diversas definições e/ou compreensões. Do ponto de vista teórico-metodológico, entretanto, o olhar sobre estes temas requer uma escolha teórica que possibilite a feitura de uma análise mais específica e que mantenha uma coerência interna.

O ponto de partida definido nesta dissertação para discutir a construção dos dispositivos escolares, diante do fenômeno da violência escolar, foi consolidado pela Sociologia; a partir de autores que discutem a modificação de valores/attitudes que ocorre entre a modernidade e a pós-modernidade. Autores como Zigmunt Bauman (1998) nos auxiliam, neste sentido, ao fazerem uma analogia entre aquilo que caracterizou a modernidade, a escolha pela garantia da segurança pessoal e da ordem social⁸ e o que tem caracterizado a pós-modernidade, a escolha pela busca da liberdade e da felicidade pessoal⁹.

Segundo Bauman (1998), a modernidade inicia-se por volta do século XVI, na Europa, e segue até o século XX, aproximadamente. Período que se caracteriza pela emancipação das tradições religiosas, pelo crescimento das formas racionais (burocrático/administrativas) de ordenar o mundo. A partir do uso, cada vez mais intenso, da ciência e a tecnologia.

De acordo com Bauman (1998), a modernidade tem como base, no que se refere ao seu arcabouço social, o valor moral. Relações sólidas e duradouras, construídas para

⁸ O mal-estar, aqui, estaria embasado no que Freud definiu, a partir de seu livro: “O mal-estar na civilização”, no abandono da liberdade e da felicidade pessoal em nome da segurança e da estabilidade (social e psíquica). Por isso, para Bauman, o que caracterizou a modernidade foram os valores e padrões de comportamento “sólidos”.

⁹ O mal-estar, aqui, estaria embasado no abandono da segurança e da estabilidade (social e psíquica) em nome da liberdade e da felicidade pessoal. “Escolha” que tem gerado formas de relacionamento embasadas, cada vez mais, na “liquidez”, na “fluidez”, na incerteza e na instabilidade. Por isso, para Bauman, o que caracteriza a pós-modernidade são valores e padrões de comportamento “líquidos”.

serem permanentes baseadas no uso da razão e na busca da ordem social/moral. Assim, a modernidade buscou garantir a solidez de sentimentos e iluminar os caminhos a serem percorridos pelos indivíduos. A partir das escolas formais, por exemplo. Escolas que seriam utilizadas para a consolidação de trabalhadores e de cidadãos comprometidos com a pátria.

As instituições formavam o caráter coletivo e eram responsáveis por dar suporte para a consolidação de costumes fortemente enraizados na subjetividade. Tudo isso ancorado na moral e na busca da ordem social. Neste quadro, a felicidade individual cedia espaço para os grandes projetos nacionais, coletivos.

Entretanto, a modernidade fracassou em resolver os problemas humanos, mesmo fundamentada no uso da razão e da ciência. Fenômenos como os atrelados as duas guerras mundiais (século XX), a ascensão dos regimes totalitários e a posterior derrocada do socialismo real (ocorrida no final do século XX) deram ensejo para a consolidação da pós-modernidade, que se inicia por volta de 1980 e é vista, por Bauman (1998), como uma forma de ver o mundo.

A consciência pós-moderna significa o despertar das ilusões, dos sonhos e esperanças propaladas pela modernidade. Vinculada a um tempo que parece ser cada vez mais escasso e a uma velocidade cada vez maior em que todos correm mesmo que, por vezes, nem saibam mais porque estão correndo tanto. A pós-modernidade cria relações líquidas, que tendem a acabar de forma precoce, assim que os indivíduos nelas envolvidos perceberem que seus laços não os tornam felizes. As relações amorosas, por exemplo, tendem a se desfazer facilmente quando não atende mais aos padrões, cada vez mais exigentes, de felicidade e realização pessoal. As pessoas são trocadas, descartadas de forma rápida.

Se a modernidade era sólida, a pós-modernidade é líquida. A transição entre o moderno e pós-moderno é marcada pela mudança no peso da balança que oscila entre segurança/estabilidade e liberdade/felicidade. Pendendo para a felicidade individual, o “espírito” pós-moderno se atrela ao instantâneo, a escassez do tempo e a velocidade/frivolidade das relações.

Do ponto de vista estrutural a modernidade aproxima-se das garantias que os Estados provedores ofereciam ou buscavam oferecer à sociedade. A pós-modernidade está ligada a influência crescente do mercado. Relacionada a esta mudança temos a implantação de um conceito amplo e profundo, o de consumo. Conceito que vira

palavra de ordem e não deixa nenhuma faixa etária, nenhuma etnia, nenhuma conotação sexual de lado. Todos são consumidores. E àqueles que não o são ficam à margem da sociedade. Sociedade que ao invés de compor seus quadros sociais por palavras como burgueses e proletários, atreladas ao mundo do trabalho e da produção, enquanto regulamentadoras da vida social, agora o faz por palavras como consumidores e não consumidores ligadas ao consumismo, enquanto regulamentador da vida social.

Tudo é passível de ser consumido. Consumido e, também, descartado. As próprias relações sociais, os sentimentos, os objetos, os bens. Tudo em nome da satisfação pessoal, do desejo e da busca da felicidade individual, mesmo que esta felicidade se concretize apenas por alguns instantes, pois, o que importa é o prazer momentâneo atingido pelo consumo e não o bem-estar causado pela construção de laços sociais/pessoais duradouros, mais profundos. Laços gerados no compromisso e embasados em projetos que levem em conta um futuro em comum.

Para Bauman (1998), a pós-modernidade exige que todos se reinventem constantemente. O que, com o tempo, se torna cansativo, exaustivo. O valor absoluto que a felicidade atinge na pós-modernidade acaba, por fim, transformando-se, para muitos, num pesadelo. Até porque não se pode ser tão livre assim sem que se pague um preço alto. A vida líquida gera incertezas psíquicas, instabilidades emocionais, o fechamento do indivíduo em si mesmo, a incapacidade de lidar com as frustrações e a eterna insatisfação, uma vez que a lógica do consumo/descarte predomina.

Por conta disso algumas práticas encobertas desde a modernidade, tais como as advindas das religiões, ressurgem na pós-modernidade. Todavia, o individualismo que faz com que cada um (indivíduo) tenha a sua religião e/ou o seu Deus. O que convencionou-se chamar, na sociologia, de “*religião à la carte*”.

Bauman (1998), adverte para o fato de que a busca desenfreada da felicidade a tornou intangível, uma vez que se perdem os parâmetros, os limites, para avaliar-se aquilo que gera felicidade. O casamento pode ser utilizado como exemplo para pensar esta questão, pois se na modernidade servia como parâmetro para o estabelecimento da segurança pessoal, para o estabelecimento do ordenamento social; na pós-modernidade esta prática social arrefece, ao mesmo tempo que se “liquefaz”, ou seja, casamentos e divórcios acontecem de maneira frequente, ocasionando novos arranjos familiares e amorosos.

Mas de fato o que é a felicidade? Atualmente a resposta atrela esta questão ao consumo. Ao consumo e a comunicação, que torna a vida “perfeita” uma vez que é repartida para com os demais pelas redes sociais. Através de aparições inusitadas e que repassam a imagem permanente de realização e felicidade pessoal.

Estar nas redes, hoje, se torna imprescindível para a obtenção da felicidade. Nela se criam estilos pessoais, imagens “líquidas” e que não requerem contato pessoal e compromisso mais prolongado com outros indivíduos.

As metanarrativas entram em crise e a esperança em projetos futuros arrefece. Cresce o encanto com uma cultura juvenil, o permanecer jovem, e o viver o presente ganham força. Com isto, a própria escola, instituição criada na modernidade passa por crises uma vez que baseou e baseia suas práticas na preparação do sujeito para que este enfrente o futuro. O futuro em uma sociedade que prometia a empregabilidade e a estabilidade econômica. Fatores que não existem mais na pós-modernidade.

Toda essa mudança faz com que a solidez da modernidade seja substituída pela liquidez da pós-modernidade. Os empregos estão cada vez mais instáveis. Não há garantia ou estabilidade nas carreias profissionais, na esfera privada, mas também, de forma crescente, na esfera pública. As famílias se desfazem e se reinventam com diferentes formatos. As religiões se modificam para atender as exigências dos fiéis. As instituições de ensino recebem estudantes advindos de ambientes familiares, sociais, afetados por mudanças pós-modernas.

O papel crítico da Escola, no sentido de formar profissionais éticos em suas escolhas, comprometidos com a transformação do mundo a partir, inclusive, das metanarrativas políticas advindas da modernidade se enfraquece. Realidade que vem acompanhada da falta de estabilidade institucional, da inexistência de limites e parâmetros que norteiem as relações sociais. Notadamente nas escolas.

Na esteira do pensamento de Bauman (1998), observa-se que a cultura do “eu quero”, que parece predominar, ocorre como reflexo da crise de autoridade dos genitores, bem como das demais figuras de autoridade, professores, agentes do controle social, políticos, que também atuavam enquanto balizadores comportamentais como modelos comportamentais.

O enfraquecimento da autoridade faz com que atitudes compensatórias passem a ocorrer. Tais como as que os pais praticam, em relação aos filhos, por se sentirem ausentes, distantes. Deste modo, tal qual apontam autores como Dalrymple (2015),

projeta-se uma cultura da vitimização, e em grande medida, as novas gerações acabam sendo “mimadas” e atuam embaixadas apenas nos seus direitos sem levar em consideração seus deveres.

Este comportamento reverbera nas escolas, que são, por vezes, o primeiro ambiente que impõe regras de comportamento mais incisivas às crianças e adolescentes que adentram nestas instituições. Isto porque a cultura da felicidade e da realização pessoal faz com que ocorram fatos em que os pais se “ausentam” da educação dos filhos, uma vez que estão em busca da própria felicidade.

A modernidade se baseava na segurança e estabilidade. A pós-modernidade se baseia na busca da felicidade e na iniciativa pessoal. Para Bauman (1998), estas são questões que se complementam. Não há felicidade possível sem o mínimo de segurança/estabilidade. Não há segurança/estabilidade que perdure no tempo, de forma minimamente saudável, se não vier acompanhada de um mínimo de liberdade.

O transcurso da modernidade para a pós-modernidade mistura elementos, por vezes, conflitantes. E dirige o comportamento de uma parcela considerável da população dos países do ocidente na direção do enfraquecimento das instituições basilares da modernidade e dos valores seculares propalados no ocidente. Por isso é comum que se fale cada vez mais em crise de autoridade, na crise das instituições (dentre elas a Escola). Crise que passaria, no caso das Escolas, pelo fenômeno da violência crescente, verificada nestes ambientes, nas últimas décadas.

De fato, as sociedades mudaram com o avanço da pós-modernidade, transformando as condições de vida. As alterações estão por toda parte, afetando a cultura comportamental, inclusive às formas de violência que se disseminam pelo tecido social. Passa-se, de certa forma, do poder institucional para o poder individual, do peso do Estado para o peso do mercado, do comportamento baseado nos deveres (na tradição) para o comportamento baseado nos direitos (de ser feliz, por exemplo), da verticalidade das relações sociais, embaixada, no caso da família, na figura paterna, para a horizontalização das relações sociais, no caso da família, pela voz crescente das mulheres, das crianças. Voz garantida ao menos no que se refere aos direitos constitucionais/legais propalados.

Nesta direção, os debates que passam a ocorrer sobre a violência, fenômeno que parece ganhar escopo e preocupação nas sociedades contemporâneas da pós-modernidade, acontecem dentro de um espectro abrangente de mudanças estruturais.

Salientadas por sociólogos como Wieviorka (1997), e que reverberam nas mudanças comportamentais, culturais, elencadas acima.

Wieviorka (1997), reflete sobre a construção de um novo paradigma da violência, consolidado a partir das últimas décadas do século XX. Esta reflexão é feita com base em quatro instâncias, e, segundo o autor, transformações importantes passam a ocorrer nas sociedades ocidentais.

A primeira instância é caracterizada pelo fim da Guerra Fria, com a derrota da URSS, representante do bloco socialista¹⁰. A partir de então ocorre o fim do sonho comunista, baseado na crença da construção da sociedade igualitária e da mudança feita via revolução do proletariado, em nível macroestrutural. Fato que influencia na mudança de comportamento dos indivíduos, antes calcada na preocupação com questões coletivas para questões de cunho pessoal/individual.

A segunda instância se refere à globalização da economia. Decorrente da primeira mudança/instância. Baseada no crescimento do mercado e no recuo da intervenção dos Estados na esfera econômica. Decorre disso a questão da instabilidade do trabalho formal e o aumento da cultura do consumo tal qual apontada, também, por Bauman (1998). Isso ocorre não apenas nos países em desenvolvimento, mas também nos países desenvolvidos.

Estas mudanças geram processos de exclusão e de fragmentação social, bem como o conseqüente aumento das formas de discriminação e/ou distanciamento, por exemplo, entre os que possuem empregos estáveis e aqueles que vivem na informalidade.

Diante deste quadro aumentam os movimentos identitários encabeçados por grupos étnicos, religiosos e outros, que, por vezes, desenvolvem ações radicais (calcadas na violência) em relação a outros grupos. Neste sentido, a mundialização da economia trouxe consigo transformações no âmbito social e cultural, produzindo também a mundialização da violência.

A terceira instância se relaciona ao enfraquecimento dos estados nacionais, enquanto garantidores da estabilidade social. O fim da guerra fria expôs a drástica realidade de um número considerável de países, absortos em questões internas tais como

¹⁰ Durante o século XX o mundo foi “dividido” entre o bloco capitalista (coordenado pelos EUA) e o bloco comunista (coordenado pela URSS). A chamada guerra fria foi embalada por um mundo dividido entre duas potências e dois projetos de sociedade.

contrabando de armas e de entorpecentes, problemas com a migração, violências cometidas pelos agentes do controle social, corrupção dos quadros políticos.

Neste contexto se apresenta um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que o Estado Nação Moderno se consolida a partir da delimitação territorial e da administração burocrática deste território, com vistas a preservar a ordem social; também pode desencadear ações violentas, calcadas no abuso de poder de seus quadros, o que ocorre, notadamente em países da América Latina, com uma parcela da polícia. Estes mesmos estados podem, ainda, mostrarem-se incapazes de combater as formas de violência social/criminal que se disseminam no tecido social.

Estas fragilidades e contradições que acompanham um número significativo de Estados, no contemporâneo, abrem espaços para que ações violentas, calcadas no ódio e/ou em relações embasadas na criminalidade, se estabeleçam ou se enraízem nas sociedades. O que pode ser refletido pelos casos de “linchamento”, em que grupos de pessoas “fazem justiça” com as próprias mãos; ou ainda pelos casos de descontrole social, exercidos por grupos de traficantes, em determinadas regiões de algumas cidades, por sobre o poder do Estado Democrático de Direito, no Brasil o exemplo típico seria o da cidade do Rio de Janeiro.

Este processo alimenta a quarta instância, apontada por Wiewiorka (1997), e caracterizada pelo que chama de individualismo contemporâneo ou narcisismo contemporâneo. Fenômeno que faz surgir a tendência, por parte dos indivíduos, de voltarem-se para si, ou seja, para assuntos de ordem pessoal estética; ou relacionada à saúde e ao bem estar, ou relacionada à carreira profissional e a construção de habilidades que o indivíduo levará consigo – independentemente da empresa para a qual trabalhará.

O narcisismo contemporâneo se expõe diante do esgarçamento social. Do esfacelamento das metanarrativas (políticas, religiosas e outras) que, antes, dotavam os grupos sociais de crenças comuns. Mas que, agora, carecem de sentido e parecem não sustentar projetos com perspectiva coletiva. Os indivíduos agora com dificuldades para se identificarem com instituições ou projetos tradicionais, buscam construir seu mundo de significados a partir de outros referenciais. Um destes referenciais, já apontado por Bauman (1998), é o consumo.

Todo este espectro pode ser observado por meio de análise das escolas. Escolas que enfrentam dilemas específicos, no contemporâneo, tais como o atrelado à

“indisciplina” dos alunos; aos atos de violência crescentes no interior das instituições de ensino; ao crescimento exponencial do uso de medicamentos, utilizados para combater o estresse, a depressão. Medicamentos consumidos, numa proporção cada vez maior, tanto por alunos quanto por professores.

De fato, o esvaziamento institucional e moral do contemporâneo, o vazio das representações sociais desemboca nas escolas. Instituições seculares que surgiram na modernidade enquanto instâncias disciplinadoras dos comportamentos utilizando-se, inclusive, da palmatória como ferramenta disciplinar. Instituições que na pós-modernidade enfrentam dificuldades para manterem seu papel disciplinar/formativo, justamente por lidarem, de forma crescente, com formas explícitas de indisciplina e com casos variados de violência.

A pesquisa realizada pela Talis (Pesquisa Internacional sobre aprendizagem - Teaching and Learning International Survey) coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹¹ em 2013 (e aplicada em 33 países)¹² apontou, no que se referiu a questão da indisciplina escolar, que no Brasil um professor chegava a usar 20% do tempo de aula para disciplinar os estudantes e outros 12% do tempo para realizar tarefas como a de fazer chamada.

Ainda no Brasil foi constatado, pela mesma pesquisa, o maior número de casos de alunos que apresentavam problemas (os chamados “aluno problema”), decorrente de questões familiares ou outras. A mesma pesquisa apontou, ainda, para o fato de que o professor brasileiro trabalhava 6 horas a mais que os professores de outros países participantes da pesquisa; embora dispusesse do mesmo tempo dos demais para planejar suas atividades.

Outra pesquisa, realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), juntamente com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI), e publicada pela revista Época, em 2016¹³, apontou para o fato de que a violência verbal ou física atingiu 42% dos estudantes da rede pública

¹¹ No Brasil a coordenação da pesquisa ficou ao encargo do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Com o objetivo de investigar as condições de trabalho dos docentes, bem como o ambiente educacional nas escolas.

¹² O estudo disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br>. Acessado em: 31 de jan. 2018.

¹³ Matéria publicada em: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>. Acessado em: 31 de jan. 2018.

envolvidos no estudo¹⁴. Entre as formas de violência praticadas estavam o cyberbullying¹⁵.

Um fato relevante apontado pela pesquisa foi o que se relacionou aos 70% de alunos que afirmaram terem presenciado casos de violência no ambiente de ensino que frequentavam. Destes, 65% identificaram o colega como sendo o agressor e 15% relataram que a violência (física ou simbólica) havia sido praticada pelo professor.

Estes dados mostram que o tema da violência vem sendo debatido nos ambientes escolares, em proporção crescente. Inicialmente pelo fato de que este fenômeno social interfere no processo ensino-aprendizagem. As pesquisas foram revelando outras questões próximas à violência escolar. Destaca-se o bullying, identificado como o desequilíbrio de poder em que um indivíduo passa a ser perseguido, humilhado de forma recorrente normalmente por um grupo de colegas.

Conforme pesquisa de José Leon Crochik, professor do departamento de Psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo-IPUSP, o estudo está em andamento e será concluído em fevereiro de 2019, inicialmente a pesquisa envolveu alunos de ensino fundamental II e ensino médio, na nova etapa o estudo concentra-se nas universidades públicas e alcançou 731 estudantes¹⁶. As ações de perseguição/humilhação que alguns indivíduos (estudantes) enfrentam, por vezes desde as séries iniciais do ensino fundamental (e que caracterizam o bullying); podem se seguir até o ingresso no ensino superior. O estudo apontou que 20% dos pesquisados sofriam ou praticavam o bullying no ensino médio e 10% sofriam ou praticavam o bullying no ensino superior.

Fenômenos como os do bullying revelam a existência, nas escolas, de comportamentos avessos aos da civilidade e do respeito. Mostram a existência de relações calcadas, por vezes, no ódio. Por vezes, no preconceito destrutivo. Por vezes, no sarcasmo e em formas perversas de relacionamento com o outro. Elementos que parecem referendar a análise desencadeada por sociólogos como Bauman e Wiewiorka,

¹⁴ O estudo ocorreu entre os meses de janeiro e novembro no ano de 2015 e ouviu 6.709 estudantes, em sete capitais brasileiras: Maceió, Fortaleza, Vitória, Salvador, São Luís, Belém e Belo Horizonte.

¹⁵ Um tipo de violência que envolve intimidações praticadas por meio da Internet e que atingiu, na pesquisa, 28% dos pesquisados.

¹⁶ Matéria disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/26/pesquisa-sobre-bullying-no-ambiente-escolar-aponta-a-vitoria-dos-nerds.htm>. Acessado em: 01 fev. 2018.

no que se refere às mudanças comportamentais que vem ocorrendo no contemporâneo. Mudanças comportamentais, por vezes, calcadas justamente pelo vazio e/ou pelo desprezo diante de valores e/ou instituições seculares do ocidente. Consolidados na modernidade.

Entende-se que há uma relação entre este movimento macroestrutural, mais abrangente e a questão dos conflitos e das formas de violência que ocorrem, por exemplo, nas escolas. Nos ambientes microsociais. De todo modo, nossa intenção é a de verificar a consolidação dos dispositivos institucionais (escolares) desencadeados por uma escola em especial (a ser pesquisada) diante dos fenômenos da violência com os quais se depara. Entendemos que as estratégias desencadeadas pela escola, as escolhas feitas e os caminhos adotados para enfrentar tal fenômeno (da violência), dependem dos saberes presentes na escola e da relação que é feita, a partir destes saberes, para com as representações atualmente consolidadas sobre os sujeitos e sobre a violência seja pelos mecanismos de poder institucionais, tais como as secretarias de educação; seja pela sociedade de forma mais abrangente.

Isto implica um olhar sobre a sociedade, sobre os comportamentos tendenciais do contemporâneo. Olhar que a leitura sociológica, feita acima, assim o entendemos, nos ajuda a realizar.

1.2 A escola como instância disciplinadora e como instituição advinda da modernidade, no contexto da pós-modernidade

Conforme apontamos no item anterior a escola surge, enquanto instituição, na modernidade. É na modernidade, com o desenvolvimento do capitalismo, que adquire respaldo mundial e passa a ser a instituição, em grande medida, responsável por preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

O caráter formativo que adota a educação escolarizada é analisado por autores como Foucault (2014), que aborda esta instituição enquanto uma das instituições da modernidade, chamando a mesma de “instituição de sequestro”, ou seja, instituição que, dentre outras (as fábricas, as prisões, os manicômios, os conventos, as forças armadas) se acerca dos indivíduos, moldando seus comportamentos. Foucault (2014), aponta para o fato de que estas instituições operam verdadeira “fabricação de sujeitos”. Esculpindo seus corpos e suas mentes.

Essa fabricação de sujeitos, na modernidade, passa por uma padronização de

ações disciplinares. Isto porque para Foucault (2014), o capitalismo¹⁷ pode ser interpretado como sociedade das disciplinas ou sociedade disciplinar. Aquela que opera o controle dos comportamentos via controle dos corpos; recorrendo as disciplinas praticadas em instituições como as escolas, de modo a tornar estes corpos “economicamente produtivos” e “politicamente dóceis”.

O processo que acompanha a metamorfose do poder social e de controle, caminha de uma forma de poder que Foucault (2014), chama de poder soberano presente no período feudal, que acontecia mediante o uso dos mecanismos de suplício dos corpos praticados em praças públicas para que o Rei explicitasse sua força e seu poder; para uma forma de poder disciplinar que continua havendo controle do corpo/comportamento, mas agora calcado em saberes, dentre eles os advindos das Ciências Humanas, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, que moldam o comportamento dos indivíduos, o disciplinam, o dirigem. No entanto, sem se utilizar de recursos tais como o do espancamento ou dilaceramento dos corpos.

Justamente porque agora, sob o capitalismo, a sociedade requer corpos produtivos, fabricados no sentido da sua otimização e não no sentido da sua destruição. Requer aquilo que Foucault (2014), denomina de poder produtivo. Que fabrica corpos, que os otimiza, que os dota de potencialidades e de desejos.

Percebe-se que é no capitalismo (na modernidade) que a questão da educação formal se coaduna com a questão da formação do sujeito. Em grande medida, isso acontece pela educação de cunho moral, com foco especial na construção, a ser feita pelo próprio sujeito, da autonomia. Procedimento construído, pela autoridade institucional e pela disciplina comportamental. Concepção que colabora para a construção de uma educação desvinculada da raiz religiosa; predominante até então no Feudalismo.

O afastamento da moral religiosa pressupõe uma ordem institucional que requer procedimentos disciplinares laicos, que fabriquem o indivíduo moderno. Útil a sociedade capitalista. Nesta direção, a escola assume uma tarefa complexa e deveras difícil, qual seja, de formar o sujeito livre, autônomo, capaz de contribuir econômica e socialmente.

¹⁷ Foucault fala mais em capitalismo do que em modernidade. De todo modo, entendemos que o período a que se refere, quando fala no capitalismo, bem como as características que atribui a este podem ser comparadas ao tempo histórico e as características atribuídas a modernidade. E se entendermos que a escola surge na modernidade (justamente a partir do capitalismo), é possível traçar paralelos entre ambos.

A construção da moral laica requer disciplina, uma vez que domar os instintos e colocar, no lugar destes, a razão, é visto como tarefa necessária para que a liberdade, com responsabilidade, seja de fato alcançada pelos indivíduos. Daí a disciplina ser vista, neste momento, como algo positivo. Desvinculada da identificação negativa que, na pós-modernidade, passa a ser construída a respeito da disciplina vista como opressão, autoritarismo¹⁸.

A construção da moral está ligada, na modernidade, ao autocontrole, regulado em grande medida por intermédio da disciplina escolar. As regras de comportamento seriam responsáveis pela verdadeira autonomia do sujeito pelo fato de este poder atingir a autonomia moral, a maturidade, a maioridade. Conforme aponta Immanuel Kant¹⁹.

O iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa da própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do iluminismo (KANT, 1995, p. 481-482)

Aqui, atender aos instintos não representa a liberdade do sujeito; mas justamente o fato de que o mesmo se tornou, na verdade, escravo de si. Os indivíduos modernos, todavia, necessitam ser preparados para o novo formato social. Formato que requer, de igual modo, a fabricação de um novo tipo de homem. Neste sentido, a escola não representa apenas uma invenção histórica que está entre o antigo regime e a sociedade moderna, mas sim uma “tecnologia social de poder”, conforme aponta Foucault (2014), que atua na “fabricação do sujeito” moderno.

Isto é feito, ainda segundo Foucault (2014), com a aplicação da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame. Ferramentas encontrados em outras

¹⁸ Relembramos aqui o que apontamos no primeiro item desta dissertação, sobre a pós-modernidade. Pós-modernidade que, conforme Bauman salientou, se caracteriza pela escolha da liberdade e da felicidade como valores/parâmetros comportamentais. Aqui, questões como disciplina, autoridade institucional e outras passam a ser vistas como eminentemente negativas (empecilhos para a construção da liberdade e da felicidade). Perdendo o caráter positivo, dado a estes elementos, na modernidade. Justamente porque na modernidade eram vistas como ferramentas necessárias para a construção da autonomia do sujeito, da maioridade do sujeito.

¹⁹ Immanuel Kant nasceu em Königsberg, na Prússia em 1724. Tornou-se um brilhante filósofo moderno e amplamente conhecido, dedicou-se aos estudos do conhecimento e da moral, publicou importantes obras durante sua trajetória acadêmica, faleceu em sua cidade natal no ano de 1804.

“instituições de sequestro”, por ele nominadas; mas principalmente nas escolas, para o controle/direcionamento do comportamento dos indivíduos.

A vigilância hierárquica representa o olhar contínuo que se acerca, cada vez mais, na modernidade, dos indivíduos alocados no interior das instituições. Se constrói com a uma hierarquia de poder, disciplinar, alargada e colocada em funcionamento, por sua vez, a partir dos diferentes saberes/poderes institucionais.

O exemplo, nas escolas, é o da figura dos monitores, dos próprios professores, Direção e Coordenação Pedagógica, Psicopedagogos; por sobre os alunos. Registrando seus atos, construindo pareceres sobre o comportamento destes, etc.

A vigilância hierárquica consolida o que Foucault (2014), chama de Panopticon (Foucault retira este termo da obra de Jeremi Benthan), calcada justamente numa arquitetura que possibilitava a vigilância (o olhar permanente) sobre os comportamentos sociais. Esta arquitetura de vigilância é usada não apenas para vigiar prisioneiros, mas como mecanismo que serve para controlar a população, de modo geral; justamente nas instituições “de sequestro”.

Este olhar permanente, que perscruta a vida dos sujeitos, cria uma sensação de serem vigiados e de ter, por isso mesmo, que adotar determinados tipos de comportamento. O olhar do panopticon, deste modo, é uma tecnologia de poder moderna, disciplinar, que induz a norma, ao controle (de uns sobre os outros) e ao autocontrole.

Garante, assim, o comportamento adequado, mediatizado por regras e potencializado por padrões de regularidade institucional. A vigilância atua de tal modo que, com o passar do tempo, faz com que a disciplina seja internalizada de modo gradual. Tornando-se quase que um elemento “natural”, que norteia a ação dos indivíduos.

A sanção normalizadora é outra ferramenta utilizada pela disciplina. É responsável por estabelecer e aplicar pequenos castigos, e mesmo pequenas humilhações, para aqueles que não cumprem com as obrigações ou que não obedecem aos regulamentos institucionais. Para aqueles, enfim, que cometem faltas e/ou comportamentos considerados reprováveis, atrasos, desleixos, falta de compromisso com os objetivos institucionais e outras ações consideradas negativas.

A sanção aplicada pode ser feita, entretanto, e por outro lado; pelo uso da condecoração diante de atitudes consideradas positivas, como notas altas conquistadas

por determinados alunos (no caso mais específico das escolas), ou ainda diante de metas propaladas e atingidas. O principal objetivo das sanções é diferenciar os sujeitos; instituindo valores e regras comportamentais embasadas no certo e no errado, permitido e proibido, normal e anormal. Tanto os castigos quanto as recompensas servem para normatizar, organizar o comportamento via disciplina institucional; ao mesmo tempo que servem para massificar e tornar padronizados os desempenhos individuais. Tornando, estes, visíveis e passíveis de serem controlados. Compõem, assim, uma economia do poder disciplinar muito importante.

O exame, a terceira ferramenta utilizada pela disciplina, sintetiza as duas anteriores. A que vigia pelo olhar e a que controla com a aplicação regular de sanções. O exame é a ferramenta que possibilita a comparação e a diferenciação entre os indivíduos. O exame resulta na documentação, registro e posterior análise dos comportamentos individuais. Mostra os avanços ou os retrocessos de cada indivíduo. Seus passos. Documentando a vida de cada um, no interior das instituições, a escola é o exemplo, torna-se um poderoso instrumento capaz de avaliar o desempenho qualitativo e quantitativo. Que, por sua vez, passa pela sanção normalizadora e redundante em punição ou recompensa.

O exame sintetiza o poder normalizador das instituições “de sequestro”. Dentre elas as escolas. Com o exame, o indivíduo torna-se, por um lado, analisável, descritível, portador de uma singularidade. Por outro lado, torna-se comparável a uma regularidade de comportamentos padronizados e esperados (a média). Por isso, transforma-se em estatística.

A disciplina, este modo específico de exercício do poder praticado a partir da instituição do capitalismo, que atua com suas ferramentas (vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame) se inscreve no corpo/comportamento de cada indivíduo. Assim, solidifica uma microfísica, uma anatomia do poder, conforme aponta Foucault (2014), ao individualizar os efeitos do poder institucional.

Ainda segundo Foucault (2016), esta anatomia do poder, microfísico é complementada por uma biopolítica, em que não apenas os indivíduos, tomados isoladamente, são controlados; mas as populações, grupos sociais, por exemplo àqueles que compõem os gêneros masculino e feminino, as distintas gerações, as populações mais propensas a correrem “riscos” etc. Complementa, então, a anátomo-política; uma

biopolítica. Processo que a escola, instituição importante da modernidade, ajuda a solidificar. Unificando controle individual e controle social.

A aproximação que parece ter existido, na modernidade, entre capitalismo e escola, tornando esta última uma espécie de “instituição de sequestro”, com poderes expressivos, passa por transformações na contemporaneidade, na pós-modernidade. Formada pelos saberes reguladores da vida individual e coletiva (anátomo-política e biopolítica) a escola participa da construção do controle/fabricação de sujeitos que o estado, por exemplo, com o uso das estatísticas e do trabalho feito via políticas públicas que atingem a vida social, na sua longevidade, na sua qualidade solidifica na modernidade.

Neste aspecto, as escolas adotam papel regulador e controlador, todos devem ir para as escolas que consolida um tipo específico de sujeito. Configurando um quadro social próprio. Com suas próprias regras de inclusão/exclusão. A disciplina, impregnada no tecido social pelas grandes religiões com seus rituais, se expande e adota procedimentos científicos específicos a partir da escola. Se sob o poder da religião expiava-se os pecados pela confissão e pelo arrependimento dos atos. Submissão atingida com a consolidação de ritos de confissão, participação nas celebrações e nas diversas cerimônias distribuídas no calendário sacro; na escola se supera a ignorância e o atraso com o ingresso precoce na vida escolarizada e na subsequente adesão/participação em um emaranhado de práticas e rituais que buscam construir um sujeito/profissional adaptado ao novo mundo. Secularizado.

No Feudalismo, ou no período social caracterizado pelo predomínio do saber religioso, a vida da comunidade era regida pelas badaladas do sino da igreja, os moradores dos feudos ou dos vilarejos seguem os horários eclesiais que comandavam as tarefas rotineiras. Os costumes determinavam as festividades e os rituais marcavam a vida dos devotos, estes seguiam por “osmose” os ensinamentos de gerações anteriores. O verdadeiro cristão, forjado por meio da disciplina imposta pelos preceitos religiosos, era o sujeito assujeitado de então.

Na modernidade, principalmente partir do capitalismo, outras instituições para além da Igreja, adotam formato específico e propulsor de práticas de governo (governo, aqui, entendido como a arte de governar a vida dos indivíduos e das populações. Capaz de exercer controle/poder sobre estes indivíduos/população). A escola faz parte dessa

gama institucional que surge e/ou se expande, neste momento histórico. Agindo na formação das subjetividades, dos sujeitos.

Faz-se isso por intermédio de saberes, conhecimentos notadamente científicos e estratégicos que possibilitam formar dispositivos disciplinadores das condutas. Os saberes e práticas que instituem esses dispositivos são organizados para que seja possível estabelecer a linearidade dos atos, individuais e coletivos. Os padrões de comportamento, assim esperados/estabelecidos, confrontados, são passíveis de comparação e análise pelo uso da sanção normalizadora, da vigilância hierárquica e do exame. Que possibilitam interceder e regular os comportamentos.

A linearidade e a força institucional que atingem as escolas, durante um período considerável da modernidade, correspondente a ascensão do capitalismo; encontra, na pós-modernidade, desafios diante da ascensão dos direitos individuais, do narcisismo e do respectivo enfraquecimento das instituições e das figuras tradicionais de autoridade, dentre essas figuras estão os professores.

Todavia, entendemos que esta mudança não retira das instituições escolares a prática formativa e, por isso mesmo, a consolidação de suas estratégias formativas. A construção de seus dispositivos escolares, portanto, permanece sendo praticada. Sob novos contextos sociais/culturais e a partir de uma gama específica de saberes que continuam adentrando o mundo escolar formal.

A mudança pela qual passa a escola, no transcurso da modernidade para a pós-modernidade, pode melhor ser compreendida a partir das contribuições de Canário (2008). Para o autor, o contexto da educação formal, no ocidente, passa pelo “período de ouro” entre a Revolução Francesa e o fim da I Guerra Mundial. Este período caracteriza-se como o “tempo das certezas”, ou seja, tempo que houve uma sincronia entre o contexto social e econômico, caracterizado pelo capitalismo e a escola, e mesmo pelo socialismo real, adota no século XX por alguns países.

Na linha que defendemos, Canário (2008), aponta para o fato de que houve, portanto, uma complementaridade entre contexto social/econômico e escola. Processo que atingiu seu apogeu entre as décadas de 1945-1975. Chamada de os “trinta gloriosos”, um período que se caracterizou pelo aumento da oferta de empregos, pelo aumento de salários e a respectiva sensação de estabilidade laboral advinda disso, pela crença no progresso social e na estabilidade macroeconômica, pelo crescimento dos

investimentos em infraestrutura e que requeriam um número cada vez maior de sujeitos escolarizados.

Por conta deste contexto verifica-se, nesta mesma época, um expressivo avanço da educação escolarizada, calcada no aumento significativo da demanda, e do consequente aumento da oferta de vagas nos sistemas de ensino. Momento em que a educação escolar se massificou, superando sua trajetória elitista. Representando, por isso, os processos de mobilidade social e de construção da igualdade. Além disso, pelo conceito de capital social as instituições escolares, juntamente com os Estados, arregimentaram formação escolar/social, fazendo com que o campo econômico/social e o aparato formativo/educacional andarem juntos. Se retroalimentem.

O crescimento econômico possibilitava a ascensão de quem detivesse conhecimento escolarizado. O Estado atuava, ainda, como regulador dos conflitos sociais e da produção industrial. Fatores que estabilizavam as relações sociais e dotavam a educação escolarizada de prestígio.

A partir da década de 70 do século XX esta realidade começa a mudar drasticamente. O chamado “choque petrolífero” enfraquece a economia e desmonta, dentre outras coisas, as promessas de ascensão social que passavam, em grande medida, pelas escolas. O novo contexto muda o campo econômico, político e social.

As modificações afetaram não apenas a escola, mas também as condições de vida e de trabalho. Antes, ter um emprego possibilitava o sustento da família e garantia a estabilidade ao longo dos anos. A aposentadoria era vista como algo palpável e que fazia parte do projeto pessoal. No entanto, com as mudanças que ocorrem, o trabalho se tornou instável e passageiro. Mudar de profissão, função ou de empresa passou a ser algo cada vez mais decorrente. Por vezes, como forma de manter as condições básicas de vida.

O efeito da expansão escolar e da quebra de certezas profissionais, que desaguam na instabilidade das carreiras e dos empregos, atua vigorosamente na desvalorização da formação escolar. Diplomas perdem o peso que possuíam anteriormente, não sendo capazes, por si só, de garantir empregabilidade e/ou sucesso profissional.

As mudanças modificaram a valoração da escola e o sentido atribuído a ela, pelas novas gerações. Diante deste quadro passasse a falar, cada vez mais, dos conflitos existentes nestes ambientes. Das formas de violência que parecem crescer nas escolas.

Ambientes vistos, anteriormente, como importantes e capazes de levar indivíduos e sociedade ao seu apogeu; agora convivem, cada vez mais, com relatos que denunciam formas crescentes de violência e incivildades. Que assumem formas cada vez mais variadas.

A violência escolar atinge não apenas alunos, mas professores e a instituição como um todo. Faz adoecer os professores que se medicalizam cada vez mais. A “liquidez” que toma conta das relações escolares aumenta, ao mesmo tempo em que cresce o descrédito profissional docente. De fato, a escola enfrenta o desprestígio e precisa lidar, agora, com a crise de autoridade institucional/profissional.

Temas como indisciplina e violência tomam corpo, no campo educacional. A discussão feita aponta, ainda, para a existência de uma sociedade disciplinar que se ocupa deste processo. Agora sob outras bases, sob uma nova realidade. Mas o poder institucional se faz, ainda, presente. As escolas continuam educando, aumentam em número e abarcam camadas geracionais cada vez mais precoces como na educação infantil, e abarcam a terceira idade com curso superior endereçado aos idosos.

A socialização ainda passa pela escola. Em crise, mas ainda presente e ainda focada na “fabricação de sujeitos/trabalhadores”. Fala-se em educação para a vida toda, hoje. Ensino presencial ou a distância são um fato que perdura no contexto social.

O poder institucional da escola, entretanto, adapta-se. Precisa se consolidar de modos diferenciados. A questão dos dispositivos escolares, portanto, passa por modificações. Atrelada a formas de saber atuantes na realidade e envolta em estratégias de atuação, diante da violência, que dependem do contexto social e cultural que abarca a própria escola.

A disciplina escolar continua atuante. Vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame ainda são utilizados como ferramentas de “fabricação de indivíduos”. Ainda construindo corpos produtivos e úteis à sociedade. Utilizam-se, todavia, de mecanismos mais sutis melhor adaptados aos tempos democráticos; em que direitos falam mais alto que deveres; e as individualidades parecem ser, cada vez mais, levadas em consideração.

Importa-nos compreender como este poder atua, do ponto de vista da construção dos dispositivos escolares, na Escola Municipal Higino Antunes Pires neto, localizada na cidade de Francisco Beltrão, no estado do Paraná.

1.3 Poder, violências, violências escolares: Distinções, definições necessárias

1.3.1 Poder, violência e escola: Relações

Conforme apontamos no item anterior, mudanças sócio culturais importantes têm ocorrido nas sociedades, nas últimas décadas. Atreladas, em grande medida, a passagem da modernidade para a pós-modernidade²⁰. Esta mudança se fez acompanhar do crescimento ao menos, em termos de visibilidade, sobre o tema da violência. Visibilidade crescente e que ocupa espaço crescente nos meios de comunicação, falados e escritos.

Por conta disso passamos a ler e ouvir falar, de forma recorrente, sobre diversas formas de violência social²¹. Filósofos e escritores passaram a teorizar sobre o fenômeno e a investiga-lo. Até porque durante muito tempo a violência não foi alvo de estudos mais detalhados, por parte das ciências humanas. Talvez porque tenha sido velada, mascarada, escondida e ou mesmo confundida com temas como ordem e disciplina.

Contemporaneamente, entretanto, a violência tem sido avaliada/estudada, ao menos no campo da sociologia, por autores como José Vicente Tavares do Santos, de forma detalhada.

As questões sociológicas que orientam nossa investigação sobre o significado social das práticas sociais de violência podem ser assim formuladas: a) Quais seriam as origens sociais da violência: poder-se-ia supor uma configuração complexa de elementos: propriedade fundiária, mercado de emprego, urbanização precária, pobreza, efeitos de modernização, efeitos da mundialização? b) Estaria nascendo um código social de sociação, ou laços de sociabilidade, orientado pela violência? Qual o sentido social da violência como excesso: o sem-sentido, as incivildades, o extremo, o sofrimento ou a margem?; c) Ou, ao mesmo tempo, não haveria a possibilidade de um sentido oculto, de uma terceira margem reveladora das fraturas do social: com base na superação da linguagem da violência, estar-se-iam gestando outras normas sociais, alimentadas pelas lutas sociais contra a violência?; d) Quais as possibilidades da reconstrução dos laços sociais, em futuras bases de um outro tipo de solidariedade social: por quais agentes sociais ou forças sociais passaria essa transformação? (SANTOS, 2009, p. 31-32)

²⁰ Cujá compreensão pode passar pela análise de fenômenos como o da globalização e da conseqüente queda da dualidade política existente, no século XX, entre EUA e URSS. Análise já consolidada nos itens anteriores, da presente dissertação.

²¹ Nos interessa analisar as violências que ocorrem no campo educacional e a relação destas para com os dispositivos escolares, criados para dar conta deste fenômeno.

Questões que tomam corpo diante de sociedades, como a brasileira, que, de fato, convivem cotidianamente com as mais diversas formas de violência. Por isso, muitos afirmam que a violência está “impregnada na sociedade brasileira”. Isto porque embora convivamos, por um lado, com um discurso “idílico” que se reporta à cordialidade do brasileiro; convivemos, por outro lado, desde a chegada do europeu/colonizador com diversos tipos de conflito (étnicos, religiosos, ético-comportamentais) que, em grande medida, foram “solucionados” recorrendo à escravidão, ao “dilaceramento da carne” do negro e do extermínio dos índios com a imposição das verdades advindas de além-mar. Por meio da instituição do patrimonialismo e do patriarcalismo. Realidade que se fez parte na história do país colonizado e após a colonização.

Esse “caldo cultural” e institucional embasado na figura do Dr., do “Sinhô”, do patrimonialismo, da supremacia da cor branca e da cultura europeia, se alastra pelo país. País que se vê, na contemporaneidade, acossado pela banalização das imagens que retratam diversas formas de violência. Os meios de comunicação, insistentemente, mostram a criminalidade presente nas grandes e pequenas cidades. Roubos, assaltos, homicídios, humilhações e desrespeito são mostrados indiscriminadamente, a cada dia. O que possibilita, de certa forma, que uma leitura estereotipada, que naturaliza o fenômeno da violência, se dê. Leitura que, por sua vez, gera uma certa dose de “aceitação” do fenômeno. Por pura saturação.

Diante disso, Santos afirma que:

A sociedade parece aceitar a violência, ou resignar-se, incorporando-a como prática social e política normal e coletiva, como o demonstram os rotineiros exemplares de violência nas cidades, nos campos e florestas brasileiros. Tal situação nos lembra que a violência urbana realiza-se mediante formas de violência difusa e generalizada, marcando o cotidiano das populações das grandes cidades brasileiras (2009, p. 25).

Percebe-se que a violência é um tema, em grande medida, banalizado socialmente. A visibilidade acerca do tema se dá pelos mais variados meios e instâncias. Seja do ponto de vista microfísico (violências domésticas, interpessoais, sexuais), ou macroestrutural (violências institucionais, desde as que ocorrem no campo político, passando pelas que ocorrem no campo da educação etc). A violência está presente nas grandes e pequenas cidades; atravessando a esfera pública e privada.

De forma genérica, a violência define-se por uma gama de dimensões físicas e simbólicas que causam dano corporal ou psicológico a outra pessoa ou a um grupo. O

fenômeno também pode ser definido como atos de excesso de poder, ou seja, pela relações em que uma das partes impede o outro de se manifestar, o que extrapola as relações de poder; uma vez que estas sempre permitem, mesmo que de forma diminuída e ou desigual, a manifestação dos participantes.

As diferentes formas de violência presentes em casa um dos conjuntos relacionais que estruturam o social poderiam ser explicadas se, em uma primeira aproximação, compreendêssemos a violência como um ato de excesso de poder presente nas relações sociais de produção do social (SANTOS, 2009, p. 39).

Deste modo, a violência se caracteriza pela exacerbação do uso da força física, psicológica e ou simbólica. De outro modo, a violência se diferencia de crime, conforme explicitado por Jacondino (2015), quando este diferencia os dois conceitos, ao analisar a construção do Estado-nação, feito nos países latino-americanos,

Em países como o Brasil os traços sociais que predominaram não foram os da institucionalidade histórico-cultural que acompanhou a consolidação burguesa, com as respectivas formas de operacionalização burocrático-rationais, mas sim aquelas rarefeitas no bojo da garantia da desigualdade social, bem como dos privilégios herdados pelos que ocuparam o território. Assim, em nosso país demarcou-se a apropriação econômica, política e cultural, caracterizada pela violência (física e simbólica) diante da população nativa, e pela violência difusa que passou a demarcar as formas de sociabilidade contemporâneas. Violência que, enquanto conceito, deve ser entendida como algo diferenciado do conceito de crime. Isso porque este possui características próprias e institucionalizadas, sendo combatido por meio da ação policial e por meio do código penal e processual penal; enquanto a violência é algo que se liga à cultura geral, sendo ‘aceita’ por determinada população (sociedade) como mecanismo de interação social (JACONDINO, 2015, p. 24).

Fica claro que a violência se solidifica em cada contexto social e histórico, específico. É modificável, no sentido de que é passível de interpretação. O caso brasileiro é emblemático, uma vez que o processo “civilizador” desencadeado aqui se consolidou com uso da escravatura e de leituras que tinham como mote, por exemplo, que nem todos os seres humanos eram possuidores de uma natureza humana digna de civilidade e que nem todos possuíam “alma”. O que permitia o trato, em relação a estes, de forma absolutamente diferenciado.

Embora este histórico seja conhecido de muitos, cabe salientar que esta ordem social se configurou de modo “legítimo”, legal e institucional. A escravidão, no Brasil, durante aproximadamente 300 anos foi um modelo social aceito. O que, embora possa parecer redundante, indica uma aceitação de tal modelo, mesmo havendo pontos de resistência. E o que, por consequência, configurou uma leitura, acerca da violência, via esta como algo que não atingia as sociabilidades que se configuravam durante este tempo.

Do ponto de vista da educação formal, o uso de recursos como o da “palmatória” era aceito e não se configuravam, do ponto de vista da leitura feita na época, como violência; mas como ato disciplinador e necessário à construção do sujeito/escolar que a sociedade requeria.

Flavia Schilling²², no artigo “Indisciplina, violência: desafios e debates”, escrito para a Revista Educação, aponta para o fato de que “se a ordem implica a submissão da mulher, por exemplo, o fato de que apanhe será visto como disciplinador e não como violência” (SCHILLING, s/d, p. 8). A violência, esperamos deixar claro este ponto, evolui, se modifica juntamente com as mudanças nas relações sociais. É um fenômeno em movimento,

A violência, efetivamente, não é jamais estável por muito tempo, ou estabilizável, controlada por seu protagonista, fixada por este a um limite ou outro onde teria sua intensidade regulada. Ela é em si mesma uma mudança, a ponto de, por vezes, falar-se dela como de uma engrenagem ou máquina infernal, Circula do “quente” ao “frio”, da expressividade sem reservas à instrumentalidade mais organizada – porém instala-se aí apenas provisoriamente. Passa assim de um nível ao outro, do social ao político, do político ao social, do infrapolítico da delinquência ao metapolítico da religião (WIEVIORKA, 2006, p. 217).

A violência diferencia-se, também, do poder. Poder que, por sua vez, é relação e não essência. Pensar o poder nas instituições escolares, e sua distinção/aproximação para com a violência, requer um entendimento mais preciso acerca do que cada definição, cada termo, justapõe.

²² Flávia Schilling é professora da faculdade de Educação USP. Trabalha com os temas ligados aos direitos humanos e educação, escreveu, entre outros, *Sociedade da Insegurança e Violência na Escola* (Ed. Moderna, 2004) e organizou o volume *Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, Outras Práticas* (Cortez, 2005).

Na perspectiva Foucaultiana pensar as relações de poder significa pensar as configurações micropolíticas (institucionais) específicas de cada *locus* e de cada momento histórico. Estas relações, por sua vez, acontecem pelos intrincados e complexos processos que são mediatizados por saberes (no caso das escolas, por saberes científicos tais quais os saberes advindos do campo *psi*), da psiquiatria, da psicologia, da psicopedagogia. Mas também de outros tipos de saberes, também científicos, presentes nestes contextos escolares, tais como os saberes advindos da sociologia, da história, da filosofia, do campo da gestão escolar.

Estes saberes, dotados de um status específico, nas sociedades contemporâneas, estão em permanente contato, entretanto, com outros tipos de saberes. Como os advindos do campo religioso. Cabe lembrar que o Brasil é um país em que a distinção mais explícita entre o religioso e o laico nunca se estabeleceu de forma mais abrangente. Mesmo nas escolas, lugares que, na modernidade, foram reservados a transmissão dos conhecimentos científicos, coexistem sentimentos e moralidades prescritivo/comportamentais diretamente atreladas ao campo do saber/poder religioso.

A constituição desses saberes, sua existência e proveniência específicas, o espaço e o respectivo poder a influência que cada um destes saberes exercem nos contextos escolares, configura mecanismos de poder que, no seu excesso, se transformam em formas de violência e organizam ambientações societárias específicas e contingenciais. Cambiantes.

Se o poder pode ser entendido como ação sobre a ação dos outros é preciso notar que o poder se faz valer por saberes e práticas legitimadas que buscam, nos ambientes escolares, construir determinados tipos de comportamento instituindo, do mesmo modo e na mesma direção, portanto, formas específicas de sujeição. Esta sujeição pode se dar por de forma estratégica (político/governamental) ou de maneira abrupta (violenta).

A problemática está colocada, em grande medida, quando se pensa o poder com a ideia estereotipada de que ele é apenas operado pelo lado negativo. Nem sempre isso acontece. Esta é uma representação acerca do poder que o visualiza apenas “um dos lados da moeda”. As relações de poder devem ser vistas de forma adequada a cada situação/local.

O corpo social é organizado mediante os operadores saberes/poderes e se retroalimentam. O poder é um operador positivo da realidade, possuindo suas próprias regras. Ele atua de modo a que o conjunto social exista, se organize. Dentro,

obviamente, de um contexto estratégico em que distintas formas de saber digladiam-se, em nome da “verdade”, da “emancipação humana”, do “desenvolvimento”.

Por isso, de acordo com Foucault (2016), restringir o poder apenas ao seu lado opressor é desconhecer os aspectos mais sutis (e positivos) que também o compõem.

Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor do poder. Quando se definem os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica desse mesmo poder; identifica-se o poder como uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser essa uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2016, p. 44).

Esta interpretação tradicional acerca do poder, como repressor por excelência, muitas vezes, leva a uma leitura limitada dos seus efeitos e confunde poder com violência ao colocar ambos os termos quase que como sinônimos. O que dificulta a construção de um esclarecimento acerca destes temas. Na escola, esta confusão traz mais malefícios do que benefícios, quando se propõe compreender tais fenômenos.

Foucault (2017), uma vez mais, nos ajuda a superar este “perigo”. Quando o autor problematiza, no primeiro volume da história da sexualidade, a hipótese repressiva predominante em seu tempo histórico, acerca da sexualidade humana; demonstra que esta interpretação é “miope” e não dá conta de compreender a crescente proliferação de discursos, análises científicas, inclusive, tais como as advindas da sexologia, psicanálise etc, que passa a ocorrer nas sociedades contemporâneas.

A incitação ao discurso, o olhar (seja ele científico ou não) acerca do sexo, segundo Foucault (2017), só faz aumentar. Para o autor, não há repressão sobre o sexo, na contemporaneidade. Há controle, olhares e saberes que, ao darem visibilidade ao tema, o esquadriham, delimitam, diagnosticam etc. Mas isto não pode ser confundido com repressão.

A hipótese repressiva acerca da sexualidade tende a gerar uma leitura limitada acerca do fenômeno. Ao colocar, por exemplo, a sociedade atual (burguesa) como uma

sociedade meramente calcada na dominação de classes e, por consequência, na repressão. Seja esta repressão exercida no campo econômico, no campo político, no campo da sexualidade.

Esta leitura advoga o seguinte, conforme aponta Bert (2013, p. 155),

Repressão sexual e alienação no trabalho são as consequências de uma mesma ordem social na qual a família, que é o principal veículo da autoridade concedida pela ideologia que inculca às crianças, impede o desenvolvimento natural da sexualidade, provocando recalçamento, angústia e neurose.

Assim como Foucault (2017), nos mostra que a hipótese repressiva acerca da sexualidade é incapaz de compreender a crescente visibilidade que o sexo alcança, nas sociedades contemporâneas com aumento de um número considerável de terapias sexuais; afrouxamento moral significativo, por parte dos pais, em relação ao início da vida sexual dos filhos; disponibilidade crescente de medicamentos e estimulantes sexuais etc; pode-se afirmar que, do ponto de vista da análise das relações de poder, existente nas escolas, o autor contribui para que pensemos estas relações de poder em uma configuração a não confundir este fato social com a violência escolar. Fato social de outra natureza.

Isto porque não podemos confundir controle com repressão. Poder com dominação. Pois se o poder esta presente, mediatizando as relações sociais, e estas relações estão mediadas pelo poder, sempre. Se o poder vem sempre acompanhado por formas de saber, o saber é o que, inclusive, caracteriza nossas concepções acerca da “verdade”, do “homem”, da “civildade”, da “emancipação”; cabe salientar que tanto na esfera da sexualidade quanto na esfera da educação formal acompanham-nos dispositivos, formas articuladoras da relação saberes/poderes, que buscam exercer influência, gerenciar, mobilizar, determinados tipos de subjetivação (de sujeitos). Dispositivos saber/poder que se movem em meio a questão da verdade sobre os sujeitos, como transformá-los em sujeitos críticos e transformadores? Como ensiná-los de forma que atinjam a “maioridade” psicológico/moral/comportamental esperada? A “autonomia”?

Insistimos, com Foucault (2016), que o poder dentro da escola é exercido/praticado. E embora se dê de forma desigual, não é possuído por alguém como se o poder fosse uma essência. Ele (o poder) circula nas relações existentes e que se

consolidam no ambiente escolar. O poder é como um tecido com múltiplos fios, ligados entre si. O importante não é distinguir a causa inicial ou final, supra histórica ou finalística do poder, mas sim o entrelaçamento das relações de poder que ocorrem na história, materializadas no cotidiano. O vínculo entre todos aqueles que o exercem (corpo docente, direção, pais, alunos e governo), arregimentalizados por determinados tipos de saberes.

Conforme Bert (2013, p. 108), “O poder é algo que se exerce e se efetua. Constituído de múltiplas relações que se mesclam, ele incide mais sobre os corpos que sobre as almas dos indivíduos”. No entanto, é pelo corpo que se atinge a alma. Que operam as modificações mais precisas sobre os indivíduos.

Tanto a violência quanto o poder são atos que atingem os indivíduos, os grupos sociais. São recursos, tecnologias sociais, que sujeitam corpos/comportamentos nas mais variadas direções. Direções, estas, determinadas por escolhas feitas histórica e localmente. Entretanto, o poder pode operar, notadamente nas escolas, pela sujeição (repressão), ou seja, com o uso de instrumentos caracteristicamente negativos; pode, por outro lado, operar com instrumentos positivos, ou seja, com a incitação ao prazer, pela transmissão de conhecimentos, pela instrumentalização/aquisição de habilidades específicas.

Já a violência se dá, unicamente, recorrendo a instrumentos caracteristicamente negativos. Que aniquilam as possibilidades de os indivíduos e ou os grupos se manifestarem. A violência, neste sentido, opera por meio do aniquilamento do outro, seja do mundo simbólico, deste; seja da possibilidade deste outro poder se colocar, fazer escolhas, diante da relação.

1.3.2 Escola e violências escolares: Caracterizações

A lista das diversas formas de manifestação de violência que ocorrem nas escolas é longa. Varia desde pequenos furtos, passando por agressões físicas, verbais, vandalismo, ameaças e muitas outras.

Schilling (s/d), afirma que todas as formas de violência que acontecem *dentro do ambiente escolar*, seja na sala de aula, no pátio, nos corredores, nos vestiários, refeitório ou demais dependências da instituição são compreendidas como violências que ocorrem *na escola*. Justamente porque acontecem dentro da instituição escolar. Note-se que estas

formas de violência são praticadas por membros da comunidade escolar ou por membros externos à instituição. Desde que o façam (os atos violentos) *dentro da escola*, “Prédios abandonados... Professores desmotivados, nada de conhecimento, reprodução da pobreza geram o que se chama de violência na escola: agressões, ameaças, brigas, substituem as antigas queixas de indisciplina”. (SCHILLING, s/d, p.14).

A mesma autora aponta, ainda, que a depredação, os furtos os roubos e as invasões que ocorrem na escola são caracterizadas como violência *contra a escola*. Justamente porque acontecem por atos que visam atingir a estrutura física, escolar.

Cabe salientar que em países como o Brasil não se desenvolveu o que se possa chamar de “espírito público”, ou seja, por conta do patrimonialismo e outras formas de relação social que se solidificaram por aqui, o público é visto, via de regra, como o que não pertence a ninguém. Algo que, por isso mesmo, não requer cuidados.

Daí o fato de as escolas, notadamente as escolas públicas carecem, por vezes, da presença de “agentes de segurança”, serem palco, de forma mais recorrente, de ações violentas. Escolas que se deparam com situações que envolvem formas de vandalismo, furtos, a presença de indivíduos usuários e ou distribuidores de drogas ilícitas etc.

Ações, por vezes, praticadas por ex-alunos, excluídos do processo educacional. Como continuação, Santos (2009, p. 53) esclarece, “qual o significado da categoria vândalo? Parece que se constitui de expressões de ressentimento social diante de jovens e adolescentes que foram ou se sentem excluídos da instituição escolar, mas que por vias transversais, querem se incluir no espaço escolar”. É possível apontar, ainda, no que concerne a questão da violência *contra a escola*, o fato de que, novamente em países como o Brasil, não é incomum, em determinadas regiões, ocorrer a omissão, por parte dos poderes públicos, responsáveis por manterem as escolas, no que se refere ao repasse de investimentos/recursos.

As instabilidades político/institucionais recorrentes, que trazem consigo a descontinuidade de políticas públicas, por vezes comprovadamente bem sucedidas, são exemplos dessa mazela político-institucional-social que afeta diretamente as escolas. Fora isso, as crises econômicas, de igual forma não menos recorrentes, atingem diretamente as instituições escolares. A falta de planejamento/investimento continuado, por vezes, inexistente à formação profissional, formação continuada dos professores, ao deixar de investir na capacitação, na qualificação e na conseqüente remuneração

adequada, facilita o desenvolvimento de processos de desmotivação, descompromisso institucional, desânimo pessoal.

Ao escrever sobre violência contra a escola, aqui, refere-se de violência de nível macroestrutural. E não microestrutural. Uma vez que este tipo de violência é praticado pelo poder público pelo Estado Democrático de Direito ou pelas instituições e poderes que o corporificam. O que represente, por si só, uma contradição/aberração, ou seja, o próprio Estado Democrático de Direito, aquele que deveria garantir os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, é o agente que violenta, nega e ataca estes direitos.

Ainda com Schilling (s/d), temos a definição de um terceiro tipo de violência escolar. A que é desencadeada *pela escola*. Por isso, denominada de *violência da escola*. Exemplo típico desta forma de violência escolar é a violência simbólica, àquela que se faz por parte dos profissionais que exercem funções de autoridade, os professores, por exemplo. Profissionais que, no trato com os alunos, adotam posições, na relação política que estabelecem com estes mesmos alunos, estigmatizadoras, preconceituosas, de desrespeito em relação ao universo simbólico e moral de determinados alunos. Adotam, assim, uma forma violenta de tratamento aos estudantes.

Este processo tem se caracterizado, cada vez mais, por conta da ambiência típica das sociedades contemporâneas. Demarcadas por Bauman (1998), e já mencionada, a e “modernidade líquida” alterou a escola. As ambiências sociais embasadas na crise das utopias escatológicas, religiosas, políticas, presentes até pouco tempo atrás, bem como pelo arrefecimento dos valores embasados na busca de segurança pessoal e coletiva. Valores que são substituídos, de forma paulatina, pelo da liberdade, iniciativa e esforço pessoal. Eleitos como os únicos balizadores dos comportamentos sociais.

Esta ambiência tem colocado em xeque, quase que de forma generalizada, todas as tradicionais figuras de autoridade, pais, professores, policiais, políticos, padres etc. Do ponto de vista da escola, esse movimento acaba por gerar, também de forma crescente, atritos, desconfianças, enfrentamentos, conflitos interpessoais/institucionais.

Por conta disso as mídias transmitem cada vez mais relatos de violência que são praticadas no interior das escolas. Sejam estas violências praticadas por alunos inclusive contra professores, ou violências praticadas por professores em relação aos alunos, caso típico da violência simbólica.

A escola é uma instituição disciplinadora, por excelência. Essa instituição, diante de um contexto fortemente e crescentemente caracterizado pelo desgaste das figuras de

autoridade, acaba sofrendo sobremaneira. Fato que concorre para que posturas, por vezes exacerbadas por parte dos professores ocorram.

Seja por conta da insegurança pessoal ou pela falta de condições, profissionais, no sentido de manter a autoridade que a função requer. Questões como a da indisciplina, recorrentemente “denunciadas” nos ambientes escolares, tem passado por mudanças, por conta da substituição das denúncias ligadas a atos de incivilidade dos quais os professores são vítimas de insultos, de agressões verbais e ou de ameaças proferidas por parte de alguns alunos. Ao se sentirem incapazes de realizarem seu trabalho, os professores desenvolvem formas de sofrimento psíquico, sentem-se acuados, intimidados, violados em seus direitos.

As ações violentas ou incivilizadas, desencadeadas por parte de alguns alunos, em algumas escolas; podem estar atrelados a tentativa, por parte destes adolescentes/jovens, de afirmarem suas identidades. Ou por conta de estarem em busca de reconhecimento. Ou por se sentirem excluídos do processo escolar, sentindo-se, em grande medida, desprezados, diminuídos.

A violência é frequentemente, ao menos em parte ou na origem, a marca de um sujeito contrariado, interdito, impossível ou infeliz. A marca, eventualmente, de uma pessoa tendo sofrido, ela própria, uma violência, seja física – como esses traumatizados de guerra que desenvolvem, a seguir, perturbações de personalidade podendo incluir episódios de violência -, seja moral ou simbólica, como é com frequência o caso dos jovens delinquentes (WIEVIORKA, 2006, p. 203).

Mesmo que não seja possível, hoje sabemos disso, atrelar as ações violentas unicamente às condições econômicas dos indivíduos que perpetram tais violências, não se pode desatrelar totalmente a violência, ao menos a juvenil, às questões de ordem socioeconômica.

Evidencia-se uma correspondência entre exclusão social e violência escolar: a violência é determinada socialmente. Quanto mais o público jovem é desfavorecido, em termos econômicos ou culturais, mais ele se confronta com a vivência do desemprego. Os jovens vivenciam uma exclusão não só de oportunidades econômicas, mas também de um prestígio social, o que resulta em um agravamento de sua autoestima e de sua perspectiva de futuro; vivem a desesperança em relação às promessas de futuro que, antigamente, estavam contidas na proposta de escolarização: este é o contexto social de emergência da violência escolar (SANTOS, 2009, p. 53).

A violência simbólica tem forte correlação para com o sentimento e insegurança pessoal, profissional, que acomete parte significativa dos professores. Professores dispostos diante de situações, e de uma ambiência social, caracterizada pelo desgaste das figuras de autoridade e pela persistência das mazelas econômicas, torna-se um ciclo.

A violência simbólica, praticada pelos agentes educativos, formais, nem sempre é uma mera resposta diante da violência social sofrida por estes, por exemplo, por parte de alunos. Por vezes, e não raras vezes, é praticada por conta de uma deficiente formação profissional, inexistência de participação em cursos de formação continuada, inexistência de necessária separação entre crenças pessoais, de cunho religioso, e pensamento crítico/reflexivo, pautado em caracteres advindos da ciência, a ser adotado em sala de aula; incapacidade de se colocar acima dos valores morais, sociais, ao discutir questões de ordem social e moral.

Pelo fato de representarem instituições seculares (as escolas). Instituições que, na esteira da formação dos modernos estados-nação ocidentais, adquiriram o poder de instituir práticas, regular comportamentos, nomear competências, avaliar sujeitos. Para Bourdieu (1989, p. 14),

O poder simbólico como o poder de construir o dado pelo poder de enunciação, de poder ver e poder crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter aquilo que é equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.

Santos (2009, p. 46), complementa essa ideia ao afirmar que,

A relação da escola com as particularidades culturais dos grupos que compõem o espaço social local é marcada por uma violência simbólica do saber escolar, exercida por hábitos sociais, pelos professores e funcionários da instituição: uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida.

Marcos Cesar Alvarez²³, por sua vez, afirma “Pode-se tomar a escola como exemplo. Ela se constitui, na modernidade, como uma das instituições disciplinares por excelência, veículo de uma ação pedagógica que se pretendia homogeneizadora de trabalhadores e cidadãos dóceis.” (s/d, p. 35). As escolas foram consolidadas como tecnologias sociais de poder, na modernidade, servindo como mecanismos de normalização dos comportamentos requeridos pela sociedade capitalista que passa a exigir corpos produtivos. Este elemento, por si só, coloca a escola como instância sempre capaz de cometer formas de violência simbólica.

Da mesma forma, comete violência quando deixa de cumprir uma função educacional de qualidade, produzindo práticas de ensino em que os alunos não compreendem o sentido de estarem participando deste processo por tantos anos; bem como por quais regras devem se guiar, quais os princípios e os objetivos que as fundamentam.

Estas são, todas, práticas que a violência simbólica está presente, nas escolas. Atos que podem gerar, e em geral geram, respostas por parte dos alunos, também na direção da violência, “a violência exprime uma subjetividade sem saída, a incapacidade de ter projetos, agir de maneira criadora e produzir sua existência; ela vem ressaltar o abismo que separa as instituições daqueles a quem elas deveriam fornecer as chances e os meios de se construírem” (WIEVIORKA, 2006 p. 205). Conforme procuramos demonstrar, as causas e as instâncias envolvidas com a violência escolar são complexas, abrangentes. De todo modo, parece claro que o fenômeno ocorre.

Além disso, é evidente que indivíduos ou grupos vítimas de violência carregam as marcas destes acontecimentos por anos a fio. Por vezes, por toda a vida. O que gera, via de regra, custos sociais consideráveis. Quando estas marcas são produzidas nos ambientes escolares geram questões como as atreladas ao abandono escolar e ações hostis contra o patrimônio público ou contra as próprias pessoas que circulam nas escolas.

Embora o tema seja complexo e por demais abrangente, entendemos que pode e deve ser analisado por abordagens acadêmico-científicas e, conseqüentemente, com teorias que ajudem a esclarece-lo. Nossa intenção, entretanto, está em analisar, do

²³ No artigo “Sociedade, poder, e disciplina: história e reflexão”, escrito para a Revista Educação. Marcos César Alvarez é doutor em Sociologia pela USP, professor do Departamento de Sociologia da USP e pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisas nas áreas de violência, punição, política, teoria social e Sociologia Histórica. Possui diversos livros e artigos publicados nessa área.

ponto de vista da violência escolar, os dispositivos escolares e a relação que a escola estabelece, para com a violência, justamente por intermédio destes dispositivos. Dispositivos que representam ferramentas de poder institucional em ação, diante de um fenômeno sócio/institucional premente: A violência escolar.

1.4 Poder/saber, dispositivo (escolar): uma leitura a partir de Michel Foucault

O poder permeia as relações sociais, de forma sutil. Regulamenta, organiza estas relações. Constrói, ainda, formas de saber. “O poder está em toda parte. Não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (Foucault, 2017 p.101).

Ainda que exista uma diferenciação teórica entre os termos saber e poder, quando considerados isolados um do outro, o enlace estabelecido entre ambos resulta nos processos de formação do indivíduo. Indivíduo que se torna sujeito. Sujeito formado, justamente, na malha de poder estabelecida dentro das instituições.

De acordo com Foucault (2014), e mencionado anteriormente, a escola, a fábrica, o hospital, a prisão, o quartel, o asilo, são instituições de sequestro. Isso porque emolduram os comportamentos dos indivíduos que passam grande parte de seu dia envoltos pelas práticas desencadeadas no interior destas instituições.

A Escola, em particular, exerce seu papel regulador, sua força disciplinar de forma ampliada. Assumi, deste modo, o lugar antes ocupado pela igreja (pelos pastores de almas), no sentido de conduzir/fabricar determinados tipos de sujeitos sociais. Pela sua implantação, em larga escala, a Escola ocupou papel importante enquanto ferramenta advinda das tecnologias de poder social, no capitalismo. Consolidando verdadeiros processos de ortopedia social.

Para Neto (2016), o adjetivo disciplinar, usado por Foucault para analisar as sociedades capitalistas, foi retirado do campo educativo (educação formal). A análise deste ambiente, bem como do ambiente prisional, possibilitou a Foucault desenvolver conceitos como os de anatomia política e de biopolítica.

A fabricação de corpos “úteis economicamente” e “dóceis politicamente” foi a que transformou a sociedade soberana em sociedade disciplinar. E este processo se deu, em grande medida, no interior das escolas ou por intermédio das escolas. Uma vez que estas operacionalizaram o esquadrinhamento dos corpos em espaços

recortados/delimitados. Corpos dispostos diante de temporalidades delimitadas, exercícios ou práticas (rotineiras) elaboradas e acompanhadas por especialistas,

Em primeiro lugar, dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal -, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes (NETO, 2016, p. 71).

O poder disciplinar não deve ser visto apenas em seu formato negativo, pois ele é produtor de sujeitos capazes de interagir com o meio em que vivem. Um poder que ao fabricar sujeitos, molda seus comportamentos. Cabe salientar que para Foucault, assim como vários autores pós-estruturalistas, não existe um *sujeito sempre aí*²⁴, afirmado por pensadores como Marx e Piaget. Um sujeito universal, dotado de características também universais e que, a priori, teria acesso – por um trabalho de esclarecimento, de conscientização - à “verdade” das coisas.

Para Foucault não há o sujeito universal, dado à priori. O sujeito, ao contrário, é fabricado, produzido por práticas discursivas, por técnicas disciplinares/institucionais, por um trabalho que pode direcionar para si. O que Foucault chama de técnicas de si ou tecnologias do eu. Das quais o sujeito adota uma postura, e as respectivas técnicas, para tornar-se melhor, para atingir um estado desejado.

As pesquisas de Foucault retratam, então

Aquilo que ele mesmo denominou “os três modos de subjetivação que transformaram os seres humanos em sujeitos”: a objetivação de um sujeito no campo dos saberes – que ele trabalhou no registro da arqueologia -, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da genealogia – e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que ele trabalhou no registro da ética (NETO, 2016, p. 111).

Se os sujeitos são sujeitados – fabricados – e/ou se constituem com um trabalho sobre si, não é possível pensar que isso acontece por meio de uma espécie de metafísica ou por leituras essencialistas. A materialidade que forma o sujeito, que o fabrica, se

²⁴ Expressão retirada do livro Foucault e a Educação de Alfredo Veiga Neto (2016).

relaciona diretamente com os saberes instituídos em cada época histórica e em cada contexto social.

As práticas disciplinares atuam na formação do sujeito, mediante a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e ao exame. Estas práticas, por sua vez, consolidam saberes específicos; ou se consolidam a partir desses saberes específicos, que dão sustentação a estas práticas – uma sustentação embasada, por exemplo, nas ciências humanas. Na Pedagogia, na Sociologia, na Psicologia.

Assim como os mecanismos disciplinares estão atrelados a instituição e constituem o sujeito que está envolvido na trama dos saberes, que o classificam e o controlam como que é enunciado e praticado pelo dito e pelo não dito; a rede de saberes, presente nas instituições, produz verdades por meio de discursos e institui um “projeto” de sujeito construído com as práticas disciplinares adotadas.

A cadeia poder/saber se retroalimenta. Não se exclui. Se reforça. Mesmo no conflito – que pode ocorrer, por vezes, entre ambos. Tornam-se, deste modo, produtores de sujeitos.

Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vectores ou tensores. Por isso, as três grandes instâncias que Foucault vai sucessivamente distinguir, Saber, Poder e Subjectividade, não possuem contornos definidos de uma vez por todas; são antes cadeias de variáveis que se destacam uma das outras (DELEUZE, 1996, p.85).

Foucault elaborou ao longo de sua trajetória eixos de análise que visam ao saber, ao poder e a subjetivação. As formulações buscam decifrar a teia institucional e não estabelecer verdades acabadas, do ponto de vista da análise. Utiliza seus estudos sobre as formas de objetivação (saberes e poderes disciplinares que fabricam sujeitos) e de subjetivação (o cuidado de si) de modo a analisar, na trama histórica e contingencial de cada época, a formação do sujeito.

O poder, para este tipo de interpretação, se relaciona com a capacidade de governar a conduta dos outros. E este governo não se dá, sempre, de forma coercitiva, negativa. Mas sim, e em grande medida, de forma produtiva, positiva. Além disso, o poder não é algo advindo apenas das grandes corporações, ou do Estado. Está em todos os lugares, circula por todos os lugares (daí a microfísica do poder, desenvolvida por Foucault). O poder, ainda para Foucault (2016), se alimenta dos

saberes de cada época histórica. Não há, deste modo, oposição entre poder e saberes. Mas justaposição entre ambos.

Os saberes notadamente os advindos das Ciências Humanas, por sua vez, são construções históricas. Alteradas, modificadas com o passar do tempo. Estes saberes, que se transformam em práticas discursivas embasadas no dito e no não dito, enaltecem, por meio de sua vontade de potência (vontade de verdade), prescrições comportamentais para as populações. Para os indivíduos. Assim, exercem poder sobre estas populações, sobre estes indivíduos. O saber, ainda, se articula aos contextos sociais (institucionais) e pode ser visto nas práticas sociais, discursivas e não discursivas (palavras e atos).

No pensamento foucaultiano, a fusão entre discurso (saberes) e poder torna possível a constituição de “verdades”, de prescrições comportamentais, construídas historicamente. A articulação entre os saberes e o poder é mediada, ou resulta naquilo que Foucault chama de dispositivo.

Meu objetivo é examinar as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual funciona. O poder não está, pois, fora do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2003, p. 253).

O dispositivo, então, atua mediando a relação saber/poder. Desembocando nas estratégias institucionais que visam submeter os indivíduos a processos de objetivação. Os processos mediante estes indivíduos tornam-se sujeitos. Atrelado à fase genealógica²⁵, o conceito de dispositivo é apresentado da seguinte forma:

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2016, p. 364).

Cabe salientar que os dispositivos são construídos, modificados, conforme o contexto social e institucional de cada época e espaço. De cada território. Isto porque a

²⁵ A genealogia foucaultiana se opõe a história como forma linear os acontecimentos em busca de uma verdade, o autor trabalha com a construção do sujeito ao longo dos acontecimentos cotidianos, considera o jogo de poder, os discursos institucionais, e as rupturas históricas como formador de subjetividade.

relação entre saberes e poderes, bem como a relação que se estabelece entre os próprios saberes, não se dá de forma linear. Mas multilinear. A importância (status, poder) que cada saber atinge, no interior das instituições, é modificável, cambiante, não assimétrica, no decorrer do tempo.

Os dispositivos, por fim, são construídos para atenderem as necessidades institucionais. Por isso, os elementos que o compõem não são imutáveis; assim como as práticas que emanam dessas construções. Pois as necessidades de atuação, destes, precisam constantemente se adequar à realidade institucional. O movimento compõe e modifica a estratégia de intervenção.

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2016, p. 367).

O dispositivo é sustentado por formas de saber e se articula a partir de questões de ordem estratégica, nas instituições. No entanto, sua aplicabilidade pode não se dar de forma a fazer com que os resultados esperados apareçam. O que o obrigará a se reorganizar.

Autores como Deleuze (1996), nos ajudam a compreender os elementos que estão presentes nos dispositivos. Conforme o referido autor, os dispositivos possuem quatro dimensões: visibilidade, enunciabilidade, linhas de força e subjetividade.

Visibilidade e enunciabilidade referem-se, respectivamente, ao fato de que os dispositivos anunciam determinadas ideias, concepções, sobre determinados temas (nos interessa analisar o tema da violência escolar). Em determinados momentos, alguns temas (como o da violência) ganham visibilidade (luz) e passam a ser lidos, interpretados, a partir de enunciados que provêm de determinados saberes, exemplos seriam, nas escolas, os saberes da Pedagogia, da Sociologia, da Psicologia, no trato com o tema da violência escolar.

As linhas de força podem ser interpretadas como flechas lançadas, ou seja, proposições e práticas experienciadas no interior das instituições, de modo que estas possam enfrentar determinadas questões prementes (de novo, aqui, serve o exemplo da violência escolar. Que em um determinado momento histórico pode passar a ser tratada

como prioridade, por determinadas escolas). Deste modo, estratégias de ação passam a ser desencadeadas, de modo que a instituição lide com este problema. Com esta questão.

Por fim, a subjetividade, que representa o resultado das ações estratégicas desencadeadas pelas instituições, no trato com determinados temas (os dispositivos) e, por consequência, com determinados indivíduos.

O dispositivo escolar é formado a partir de distintos saberes. Saberes que, por sua vez, advêm de campos de conhecimento específicos. Psicologia, pedagogia, medicina e outros, que se inter cruzam para formar um discurso próprio (uma lógica própria) e estratégias de intervenção/ação. A modificação dos dispositivos, em cada instituição que os aplica, dependerá dos resultados obtidos por estes e do jogo de poder que cada área do conhecimento (saberes) carregará consigo.

Diante da teoria enunciada, a pesquisa desenvolvida, na dissertação, abarcará a construção dos dispositivos da violência escolar desenvolvidos na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto. Investigar a questão da violência escolar pela consolidação de dispositivos nos permitirá, assim o entendemos, compreender as falas e o lugar dessas falas, na escola abordada. Com isso permitirá verificar o que tem sido visibilizado, anunciado, dito e praticado, no que se refere ao fenômeno da violência; mas também nos permitirá, analisar o que é calado, o que não é dito. Aquilo que é silenciado, emudecido pelos discursos. Pois o que não é anunciado pode estar ali, como a outra face do problema. Uma face que ainda não ganhou força, no diálogo etc, mas que pode, a qualquer momento, se colocar.

Os dispositivos visam consolidar padrões de normalidade comportamental. Ou, ao menos, caracterizar as formas de desvios, possíveis, existentes no ambiente. Com isso, constroem-se parâmetros avaliativos acerca dos indivíduos. O violento, o sofredor, o vândalo, o mal-educado, enfim, os carregados de estigmas.

Neste momento, os discursos são criados e propalados, nas instituições, de modo a avaliar o comportamento e o apontar como sendo um comportamento normal ou diferente. Um comportamento que, neste caso, merece um cuidado e formas de intervenção.

Os dispositivos produzem padrões interpretativos (e de ação) diante de uma complexa rede de saberes que coexistem, normalmente, no interior das instituições. Notadamente as instituições escolares. Atuam, os dispositivos, nesta linha, a partir da intervenção sobre o comportamento – embasados em padrões de normalidade.

Atribuindo, porventura, sanções a serem aplicadas aos “anormais”. Fato que advém da própria ideia de disciplina, que é a base para a construção dos dispositivos.

Daí que os dispositivos, em ação, constroem processos de interdição dos comportamentos. Acompanhados e garantidos – os processos de interdição – por questões como a do uso da vigilância hierárquica, do exame, do incentivo à confissão, por parte dos sujeitos. O dispositivo traduz a mais pura relação do saber/poder, em ação. Mas não no sentido de poder atrelado à lei, mas à norma comportamental.

Foucault (2017) demonstra, do ponto de vista da sexualidade ocidental, como esta foi consolidada, na modernidade, a partir de quatro dispositivos da sexualidade. O primeiro dispositivo seria o da histericização do corpo da mulher (mulher sadia x mulher histérica); o segundo o da pedagogização do sexo das crianças (a saúde da criança como garantia de, no futuro, ser um adulto trabalhador/produtivo); o terceiro o da segregação do sexo dos perversos (psiquiatrização destes) e o quarto o da redução das questões sexuais ao sexo procriativo, no casamento, com a restrição normativa matrimonial.

O autor sinalizou que esse primeiro dispositivo (a histericização) foi controlado pela medicina, em especial a neurologia, e por outras ciências herdeiras de seus referenciais, tais como a psicologia e a enfermagem. Aponta a medicina como a instituição que, desde o século XIX dedicou grande parte dos seus estudos e pesquisas para definir a saúde ou a ausência de saúde da mulher, com relação a um padrão referente à capacidade procriativa.

O segundo dispositivo, o da pedagogização do sexo das crianças, foi consolidado pelo fato de estas assumirem importância, relevância cada vez maior, na história recente do ocidente; tendo em vista os papéis sexuais dominantes e a necessidade de mão de obra sadia. O dispositivo da pedagogização do corpo da criança especificou as funções vitais biológicas, com a finalidade de criar uma performance procriativa nas crianças, como o controle da masturbação. O sexo das crianças passou a ser vigiado e significado de tal forma que a sociedade definiu um parâmetro de normalidade, de discricção e de controle.

A educação sexual, no sentido de “pedagogizar” o sexo das crianças pautou-se no dispositivo que colocou a educação sexual dentro de um parâmetro de ordenamento, fundado no sistema capitalista moderno. Prescreveu procedimentos adequados a cada

faixa etária, criando etapas de apropriação das informações e das disposições da sexualidade da criança.

O terceiro modelo ou terceiro dispositivo trabalhado por Foucault se refere a redução do matrimônio ao sexo procriativo. Este dispositivo produziu um comportamento sexual que valoriza o casal procriativo, atrelado ao primeiro dispositivo. Estabelecendo como dogma a necessária geração de filhos, por parte do casal, sob pena de realizarem um sacrilégio, sendo acusados de desvio psicológico.

Dentro dessa mentalidade moderna o sexo procriativo passou a ser o dispositivo de maior enquadramento familiar. Houve um período, entre os séculos XIX e XX, em que, sendo constatada e denunciada a incapacidade do cônjuge, de gerar filhos, tornava-se legítima a anulação do casamento (por se tratar de um erro fundamental de pessoa).

O quarto dispositivo – a segregação do sexo dos perversos – se relaciona ao fato de que quem não estivesse de acordo com os outros três dispositivos (não sendo pedagogizado, histericizado e não tenha casado para gerar filhos, garantindo o elemento procriativo) sofreria a exclusão segregacionista das sexualidades tidas como anormais, dilaceradas ou marginais. Deste modo, as sexualidades não procriativas, não saudáveis e não institucionalizadas passaram a ser controladas a partir dos preceitos e dispositivos do direito e da psiquiatria.

Assim como foi possível analisar os dispositivos da sexualidade ocidental, localizados por Foucault no transcurso da modernidade; entendemos que é possível localizar os dispositivos escolares que se articulam e agem no contemporâneo. No caso desta dissertação, os dispositivos que atuam na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto.

Capítulo II

A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

2.1 Caracterizando a instituição

Conforme apontamos no capítulo anterior, buscaremos apreender, nesta dissertação, a construção dos dispositivos escolares sobre a violência. Numa perspectiva microestrutural. Aos moldes da genealogia Foucaultiana. Para isso elegemos a Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto como foco de nosso olhar. A Escola em questão está localizada na Rua Ardelino Martini 870, no Bairro Sadia, na cidade de Francisco Beltrão – Paraná. A escola recebeu este nome em homenagem ao professor Higino Antunes Pires Neto, que atuou como inspetor de ensino na gestão do prefeito Rubens da Silva Martins (pertenceu ao partido PSD, seu mandato foi de 1953 até 1956)²⁶. A Escola foi fundada no dia 24 de fevereiro de 1994 sob a resolução 1048/1994²⁷.

A instituição é mantida pela Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão e atua em dois níveis de ensino, na educação infantil e no ensino fundamental I. A educação infantil atende as crianças de 4 e 5 anos. O ensino fundamental I a Escola adota a seguinte estruturação: turmas com alunos do 1º ao 5º ano, divididos em dois ciclos, 1º, 2º e 3º ano do primeiro ciclo e 1º e 2º ano do segundo ciclo. O Ano letivo é dividido em trimestres, conforme calendário disposto pela Secretaria Municipal de Educação.

A Escola atende em tempo integral. O horário de funcionamento, no período matutino inicia às 07h30min e se encerra às 11h30min. No período vespertino se inicia às 13h e se encerra às 17h. Não há expediente em horário noturno.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2017), a escola atende famílias compostas, em média, por três ou quatro integrantes. Famílias com renda mensal, média, entre 1 a 3 salários mínimos. A maior parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes, da Escola, possui ensino médio. Grande parte dos responsáveis pela manutenção financeira dos estudantes são funcionários da Indústria de Alimentos BRF²⁸ (antiga Sadia), situada próxima a Escola. Outros trabalham como empregadas

²⁶ Dados retirados do site oficial da Prefeitura de Francisco Beltrão, disponível em: <http://franciscobeltrao.pr.gov.br/>. Acessado em: 21 mai. 2018.

²⁷ A Escola possui como CNPJ o número: 00539845/0001-50 e está cadastrada junto ao INEP sob o número 41086023. O e-mail da Escola é o: escolahigino@hotmail.com.

²⁸ A empresa BRF (Brasil Foods), engloba várias marcas do ramo alimentício e atua diretamente na produção e abatimento de aves, seus produtos são comercializados no mercado interno e externo.

domésticas, na agricultura, em setores públicos, como autônomos ou como trabalhadores da reciclagem. Outros, ainda, não possuem renda, dependendo diretamente dos benefícios advindos de programas governamentais. Federais, estaduais e ou municipais.

Historicamente a Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto surgiu para atender a demanda de alunos que passaram a residir no Bairro Santa Rosa, conhecido popularmente como Bairro Sadia; que passou por um processo de expansão na década de 1990, devido à implantação de indústrias tais como a Sadia, atual BRF. Neste contexto de expansão surge a Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto em 1994. Estes dados indicam que a Escola atende alunos advindos de famílias de trabalhadores de baixa renda e ou que encontram algumas dificuldades, do ponto de vista sócio econômico.

A escola possui uma área de 1473,17 m², distribuída em onze (11) salas de aula, cozinha com depósito de merenda e materiais de limpeza, refeitório, sala de oficinas, sala de supervisão, sala dos professores, secretaria, direção, quatro banheiros femininos, dois banheiros masculinos, um banheiro para funcionários e um adaptado para pessoas com necessidades especiais, almoxarifado, saguão coberto e um ginásio com seis salas de aula destinadas a alunos que fazem parte do ensino em tempo integral.

Há também equipamentos como televisores, computadores, micro system, caixa amplificadora, câmera fotográfica digital, projetor de imagens, lousa digital, caixa de som, multimídia e acervo de materiais pedagógicos e bibliográficos. As salas de aula possuem ventilador e ar condicionado.

No que se refere à Educação Especial, a escola possui Sala de Recursos Multifuncionais para atender os alunos com necessidades educacionais específicas. Este atendimento acontece em horário contrário ao convencional, se o aluno frequenta o ensino regular durante o período vespertino, o atendimento na Sala de Recursos será durante a tarde, caso o aluno frequente o período regular no vespertino, o atendimento será durante a manhã. Os alunos são inclusos no horário regular e recebem atividades diferenciadas pelo professor regente e professores das disciplinas especiais, Arte, Inglês, Educação Física e Literatura. Alguns alunos inclusos, com diagnóstico específico, possuem uma professora (o) de apoio que acompanha a rotina para auxiliar o desenvolvimento das atividades.

Além da carga horária obrigatória, alguns alunos participam do Programa de

Atividade Complementar (Projeto Integral e Novo Mais Educação)²⁹. Para essas crianças que permanecem no horário contrário ao que é utilizado para os estudos curriculares são oportunizadas diversas oficinas de trabalhos manuais, atividades recreativas, esporte, artesanato, dança e reforço escolar.

O quadro de funcionários é composto pela direção, 2 orientadoras educacionais, secretário, 17 professores regentes, 16 estagiários e 8 auxiliares de serviços gerais. A maioria dos docentes é graduada em Pedagogia, no entanto alguns possuem formação em Geografia, Educação Física, Matemática, História, Economia Doméstica e Letras.

A formação continuada dos professores acontece de acordo com as orientações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A formação segue o calendário pré-estabelecido anualmente. Os professores são designados para participar da formação no momento em que não estão em sala de aula, mas em hora-atividade, geralmente a formação acontece na Prefeitura Municipal. O estudo contempla as disciplinas específicas como Inglês, Literatura, Educação Física e Arte. Para os professores regentes a formação acontece de acordo com o nível de ensino em que atuam.

Do ponto de vista das instâncias colegiadas a Escola possui dois grupos, de apoio, na tomada de decisões. O primeiro é a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) que funciona como órgão de representação dos pais e profissionais da comunidade escolar e não adota caráter político partidário, religioso, racial ou fins lucrativos. Seus integrantes não são remunerados e sua função é promover a participação da comunidade na instituição.

A segunda instância é o Conselho Escolar. Composto pelo diretor, supervisor pedagógico, representante dos professores, auxiliar de serviços gerais, dos pais e membros da comunidade. Com mandato de dois anos.

Do ponto de vista do planejamento das atividades escolares, a Escola adota os seguintes critérios: o planejamento das aulas acontece semanalmente, no horário de trabalho destinado a este fim. Os professores organizam as aulas em sequências de conteúdos, sob um formato interdisciplinar, e de acordo com a proposta didático-

²⁹ Na escola é oferecido atividades em Projeto Integral que contribui no desenvolvimento dos alunos em horário contrário ao período destinado ao regular. A complementação da formação escolar acontece com atividades diversificadas. Para desenvolver as atividades de reforço dentro do contraturno a escola participa do programa Novo Mais Educação, instituído pela portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, observando a determinação da LDB 9.394/96.

pedagógica adotada.

Os recursos pedagógicos utilizados são os livros didáticos, o acervo bibliográfico, a Internet e os jogos. A prioridade de ensino está focada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em vista disso, leitura, escrita, interpretação de textos e resolução de problemas matemáticos recebem destaque no período letivo. A equipe pedagógica auxilia os professores, principalmente no que se refere a organização do material e nas atividades diferenciadas, feitas para os alunos inclusos. Além disso, orientam os professores em situações que envolvem atos de indisciplina³⁰.

Do ponto de vista da gestão, a Escola se organiza em um formato democrático. Segue a perspectiva histórico-crítica, definida pela rede municipal de educação. Desse modo, a metodologia de ensino está pautada nos cinco passos propostos pelo professor Dermeval Saviani (criador do método da Pedagogia Histórico-crítica).

A avaliação dos estudantes, por sua vez, acontece de forma diária e contínua. Os professores registram os resultados das avaliações, trimestralmente, em pareceres descritivos (impressos), individuais, e com seguintes conceitos: Ótimo, Muito Bom, Bom, Regular e Não Adequado.

A Escola adota um acompanhamento individualizado (recuperação paralela), relacionado aos estudantes que não apresentam resultado satisfatório, o acompanhamento é realizado pelo próprio professor regente com o auxílio da equipe pedagógica.

2.2 Abordagem e tipo de pesquisa

Analisar um fato social a partir de um olhar acadêmico-científico requer a construção de procedimento metodológico que torne a construção da pesquisa exequível; bem como um aprofundamento analítico que produza conhecimento, a partir de um objeto de estudo elencado.

No caso dessa dissertação buscou-se por meio do estudo identificar, no ambiente escolar, as práticas e saberes advindo de diversas áreas; no trato com a questão da

³⁰ Consolidamos, no primeiro capítulo da presente dissertação, uma leitura que mostrou a diferença entre conflito e violência. A indisciplina pode ser vista, e normalmente o é, como um ato que desestabiliza o ambiente escolar e gera conflitos neste mesmo ambiente. Entre o estudante e os demais colegas, entre o estudante e os professores etc. Nesta dissertação serão levados em consideração elementos que podem estar sendo consolidados, no que se refere aos dispositivos da violência, a partir dos conflitos gerados por questões de ordem disciplinar. Uma vez que pode estar sendo construída uma leitura, na Escola, que confunda indisciplina/conflito com violência.

violência escolar. Essa profusão de saberes/poderes, que consolidam olhares específicos sobre a violência escolar, e seus desdobramentos, escreve no corpo da comunidade educativa normas e padrões variáveis de intervenção. Historicamente e contingencialmente incorporados.

As instituições lidam com aspectos do contexto em que estão inseridas. Na realidade pós-moderna, atual, conflituosa, cada vez mais ecoa a questão da violência. Fato social que estende sua intensidade e constância diante da realidade escolar. Fazendo com que esta se manifeste, consolide olhares por meio de saberes e ações, o poder em ação, na forma de lidar com as violências ou com aquilo que é visto, institucionalmente, como potencializador de práticas de violência.

A pesquisa captou os meandros institucionais, no trato com a violência em uma abordagem qualitativa, efetuada a partir do método de estudo de caso. Sempre na perspectiva da genealogia Foucaultiana, que leva em consideração, justamente, o estudo dos micropoderes, das microrrelações sociais/institucionais.

Adotando como pano de fundo, teórico, o pós-estruturalismo, que recusa as grandes metanarrativas (políticas e/ou religiosas) e concentra-se em enaltecer o presente, combater as ilusões (utopias escatológicas) e compreender o apego contemporâneo pelo agora (pelo efêmero); o estudo abordou os acontecimentos sedimentados na esfera microssocial.

A genealogia pós-estruturalista, proposta pelas análises de Foucault, baseadas na construção Nietzscheana, põe em dúvida a valoração da verdade, um saber científico que pudesse perscrutar a verdade por trás dos acontecimentos, e contempla a possibilidade de olhar para a pluralidade de interpretações que conformam o real institucional e suas respectivas estratégias de formação dos sujeitos. A perspectiva genealógica,

Não é um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeia o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência detida por alguns (FOUCAULT, 2016, p. 268).

Na continuidade do pensamento,

De analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos

constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades e em suas últimas ramificações, lá onde se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais (FOUCAULT, 2016, p. 282).

A genealogia se refere ao micro, às instituições, e ao que acontece nessas instituições; por meio das microrrelações de poder. Poder, no plural, uma vez que este poder,

Deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centro de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2016. p. 284).

Para esta perspectiva, nada escapa ao poder. Este está em todos os lugares e com todas as pessoas. Mesmo que sob formas assimétricas. Não emana apenas de um centro ou de grandes instituições políticas ou religiosas. Com isso, é possível assinalar, apontar, a Escola (instituição) como local proeminente de poder. Instituição que, por menor que seja, produz mecanismos de controle/produção de subjetividades. De sujeitos escolares.

Por isso, a partir dessa perspectiva, pesquisar uma instituição, de forma mais específica; levando em consideração os diferentes olhares e estratégias consolidadas sob a questão da violência escolar. Estratégias, saberes/poderes em ação que são contingenciais e que se transformam com o tempo.

A realização deste tipo de procedimento, assim o entendemos, não compromete o fazer científico-acadêmico. Até porque este procedimento possui uma história já consolidada nos meios intelectuais/institucionais. História ancorada no pós-estruturalismo francês da segunda metade do século XX.

O pós-estruturalismo francês adotou uma postura filosófica que passa a recusar os padrões tradicionais de fazer ciência (positivismo, fenomenologia e marxismo). Consolida-se como uma forma diferenciada de pensamento e possibilita outras formas de interpretação do sujeito e de suas relações.

Advinda do estruturalismo, a nova perspectiva adquire corpo a partir das influências que sofre, notadamente, de autores como Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 - 1900). Nesta direção, autores como Michel Foucault, Giles Deleuze, Jean François

Lyotard e outros passam a desenvolver perspectivas próprias, mas ancoradas no que convencionou chamar de pós-estruturalismo. Neste sentido, “O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (PETERS, 2000, p. 28).

Na corrente de pensamento pós-estruturalista as concepções e pressupostos universais da racionalidade entram em debate, “em vez da autoconsciência, o pós-estruturalismo enfatiza a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito” (PETERS, 2000, p. 36).

A corrente atribui importância ao inconsciente e considera relevante, por exemplo, as análises efetuadas por Freud. Por isso, “grande parte da ênfase pós-estruturalista no desejo, no corpo e na sexualidade deve-se à influência de Freud [...]” (PETERS, 2000, p. 37). O inconsciente passou a fazer parte do sujeito e a influenciar seu comportamento, fato que ganhou visibilidade com as descobertas freudianas.

As considerações pós-estruturalistas contestam a crença absolutizada (iluminista) na razão, afirmando não existir garantia na estabilidade do pensamento e o equívoco de se reduzir a análise sobre o mundo e as relações nele existentes a apenas um aspecto, fixo e imutável, advindos exclusivamente do campo econômico, por exemplo.

A filosofia da diferença, proposta por Nietzsche e que influencia o pensamento pós-estruturalista se contrapõe à dialética hegeliana. Se “fixa na diferença como elemento característico que permite substituir Hegel por Nietzsche, privilegiando os ‘jogos da vontade de potência’ contra o ‘trabalho da dialética’” (PETERS, 2000, p. 33). Uma vez que a dialética, embora reconheça as diferenças, coloca este jogo numa lógica unitária ao pensar na possibilidade de um “fim da história” e em uma perspectiva que acabará, por conta de um processo evolutivo, constituindo um cessar do jogo da diferença.

O pós-estruturalismo consiste na reação diante dessa forma, hegeliana, de pensar. Procura manter viva a questão do descentramento do sujeito e da própria ciência, uma vez que discute a verdade como construção discursiva. Construção que possui seu conjunto próprio de regras estabelecidas e afirmadas pela repetição, ao longo do tempo.

Este olhar sobre o sujeito, não mais visto como autônomo, livre, centro e fonte de todo o conhecimento; mas descentralizado, discursivamente formulado pela complexidade histórica e cultural, é vitalista, ou seja, leva em conta o corpo e a vida, a temporalidade da vida. Daí o pós-estruturalismo reposicionar o sujeito na complexidade histórica, assim o sujeito,

É visto, em termos concretos, como corporificado e generificado, um ser temporal que chega, fisiologicamente falando, à vida e enfrenta a morte e a extinção como corpo, mas que é, entretanto, infinitamente maleável e flexível, estando submetido às práticas e às estratégias de normalização e individualização que caracterizam as instituições modernas (PETERS, 2000, p.33).

Para o pós-estruturalismo, ainda, não existe uma origem histórica, nem um final histórico (unitário) capaz de fornecer explicações globalizantes, absolutas, totalitárias para os fenômenos sociais. Daí a necessidade de se olhar para as contingências históricas, para a descontinuidade comum às diferentes culturas. Daí o fato de que, para o pós-estruturalismo, a própria verdade é produzida. Fabricada historicamente.

Nietzsche desconstrói, simultaneamente, as pretensões universalistas afirmadas por aderentes de vários sistemas, indicando que a “verdade” ou o “certo” é produto discursivo de um sistema que produz o “certo” e o “errado”, que produz proposições “verdadeiras” ou “falsas” (PETERS, 2000, p. 64).

A filosofia da diferença de Nietzsche converge para o tema da vontade de potência. Esta é inerente a tudo o que possui vida. É força constituinte da dinâmica do mundo. Atua no corpo físico e ao nível da individualidade; bem como na edificação de valores sociais/coletivos e na consolidação da própria ciência, por meio da vontade de saber.

É esta convenção que estabelece a verdade. A verdade não é uma adequação do intelecto à realidade; é o resultado de uma convenção que é imposta com o objetivo de tornar possível a vida social; é uma ficção necessária ao homem em sua relação com os outros homens (MACHADO, 1999, p. 38).

A vontade de verdade, em Nietzsche, e para os pós-estruturalistas

É a crença, que funda a ciência, de que nada é mais necessário do que o verdadeiro. Necessidade não de que algo seja verdadeiro, mas de que seja tido como verdadeiro. A questão não é propriamente a essência da verdade, mas a crença na verdade (MACHADO, 1999, p. 75).

Para esta corrente de pensamento, não há uma preocupação, do ponto de vista do fazer-se a pesquisa, de se chegar a verdade última e final a respeito dos fatos sociais. Porque esta (verdade) não existe. Não está em algum lugar esperando o conhecimento científico desnudá-la. O que há é justamente a fabricação de discursos e práticas que enaltecem uma pretensa verdade. Verdade que, em última instância, justifique a existência dos respectivos saberes que se colocam na arena social/institucional e que buscam “subjeter” (fabricar) determinados tipos de sujeito. Inclusive na Escola.

É justamente isto que faz Foucault em sua fase genealógica, a fase dos estudos microfísicos do poder, no interior das instituições. “Foucault... desenvolveu a genealogia nietzscheana como uma forma de história crítica que resiste à busca e essências, concentrando-se, em vez disso, nos conceitos de proveniência e emergência” (PETERS, 2000, p. 32). Proveniência e emergência de saberes/poderes, locais e contingenciais, que se voltam à “fabricação” de determinados tipos de sujeitos. Em nome da verdade desses sujeitos e em nome da certeza advinda da ciência.

Na fase genealógica o que passa a interessar a Foucault, “é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (NETO, 2016, p. 56). Deste modo, o método genealógico não se concentra em buscar a origem dos fenômenos. “Trata-se de não partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas partir, sim, de acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio” (NETO, 2016, p. 58).

Estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge (NETO, 2016, p. 61).

A origem não é o principal interesse da pesquisa. É parte desta. Além disso, a história não se apresenta sob um formato linear. Para a genealogia foucaultiana os fatos históricos estão ligados pelos jogos de poder (estratégias locais) e pela constituição dos saberes que seguem uma lógica irregular, descontínua. Localizada e contingencial.

Por isso, para Foucault (2016, p. 82), “a genealogia é a história como um carnaval organizado.” Carnaval, entendido aqui como o fato de não se querer alinhar os acontecimentos históricos dentro de uma lógica linear e contínua. Mas, ao contrário, a partir da compreensão de descontinuidade que acompanha os acontecimentos históricos.

A história, genealogicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (FOUCAULT, 2016, p. 83).

O estudo genealógico revela a possibilidade de compreender uma parcela constituinte do sujeito, no emaranhado poder/saber estratégia (dispositivos), pelos quais a vida se desenvolve. “O verdadeiro sentido histórico reconhece que vivemos sem referências ou sem coordenadas originárias, em miríades de acontecimentos perdidos” (FOUCAULT, 2016, p. 74).

Acontecimentos “perdidos”, soltos, mas que atuam diretamente sobre o corpo:

Pensamos, em todo caso, que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia e que ele escapa à história. Novo erro, ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências (FOUCAULT, 2016, p. 73).

O corpo é, neste sentido, atravessado por saberes/poderes que o analisam, “fabricam”, “constroem”. Isto porque é a partir da materialidade do corpo, via disciplinas e práticas institucionais, que se consolidam os instrumentos socializadores. É no corpo que operam as estruturas institucionais, regras de comportamento e práticas cotidianas.

Localizar o controle (os dispositivos) que são produzidos para que a instituição, escola, lide com os corpos que produzem ou que são potenciais vítimas da violência, é o que buscamos por meio deste trabalho. E isto será ser feito por intermédio de uma pesquisa de caráter qualitativo. A partir da escolha de uma instituição escolar, específica.

Entendemos que “a pesquisa é um procedimento formal, com método de

pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155). Verdades parciais, porque os dispositivos da violência, na Escola são exatamente isso, ou seja, construções contingenciais, vivas, históricas, que arregimentam estratégias no trato com a violência, o que a Escola entende como violência ou como elementos potencializadores da violência.

O olhar para os dispositivos nos leva a prestar atenção em determinados aspectos da realidade escolar. Poderíamos dar atenção a outros aspectos. De todas as maneiras, fazer pesquisa significa escolher aspectos da realidade que se quer olhar/analisar. Isto, por sua vez, traz à tona a questão do método utilizado e das técnicas empregadas para a obtenção das informações adquiridas no campo. O que compõem o planejamento da pesquisa.

Entendemos que o olhar advindo da metodologia pós-estruturalista, que observa as relações microfísicas; que não leva em conta a busca por uma verdade definitiva sobre os fenômenos sociais, mas a vontade de verdade que acompanha os discursos e práticas institucionais, por legitimar suas ações; que abarca o contingencial e o historicamente passageiro; que analisa os saberes e as práticas institucionais, na relação que estas estabelecem para com a construção de tipos determinados de sujeitos, é um olhar que se coaduna com um método tal como o desenvolvido pelo estudo de caso. Com suas respectivas ferramentas. Isto porque o estudo de caso se presta, grosso modo, a estudos localizados. Restritos a uma instituição. Escolhida para ser analisada em detalhes.

O planejamento adotado, portanto, para a consecução desta pesquisa levou em consideração a relação entre metodologia (pós-estruturalismo³¹), método (estudo de caso) e ferramentas (advindas do estudo de caso). Com isso, do ponto de vista do método, este é “[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 83).

³¹ Entendemos que discorremos, no início deste capítulo, de forma mais detalhada, sobre o pós-estruturalismo. Desde suas vinculações com o pensamento vitalista de Nietzsche até o ponto em que o pós-estruturalismo se ramifica e se desenvolve, com perspectivas como a genealogia Foucaultiana. Que buscamos seguir nesta dissertação, enquanto metodologia. Enquanto olhar que se direciona para a realidade escolar. A partir daqui, portanto, as análises desenvolvidas procuraram referendar a importância do estudo de caso e de suas respectivas ferramentas, no trato com o tema dos dispositivos escolares.

Da mesma forma, as ferramentas de pesquisa (as técnicas utilizadas) são fundamentais e devem se coadunar com a metodologia (perspectiva teórica adotada) e o método (o caminho que nos levou ao campo). Nesta pesquisa, o estudo de caso utilizado. “Tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 163).

Ainda do ponto de vista do método (estudo de caso), podemos afirmar que este permite conhecer, nos detalhes, particularidades institucionais específicas. Para Yin (2001), ainda, o estudo de caso é usado para compreender questões de “como” e “por que”, na exploração de fenômenos que ocorrem em contextos reais.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações (YIN, 2001, p. 25).

O pesquisador que utiliza o estudo de caso necessita atentar para as evidências e trabalhar com rigor para expor as particularidades que envolvem os fenômenos estudados. No nosso caso, buscaremos averiguar a complexidade de interpretações e de ações (estratégias), postas em prática na Escola escolhida; diante da questão da violência ou no trato com a violência.

A lógica do planejamento no estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p. 32).

A estratégia do estudo de caso se articula no sentido de considerar as condições contextuais que envolvem, de alguma maneira, o objeto de estudo, e que apresentem relevância para a pesquisa. Isto envolve análises que levem em conta questões como valores, leituras de mundo. O campo subjetivo. Que não pode ser capturado por meio de dados meramente quantitativos. Campo este, o subjetivo, que pode ser melhor analisado, justamente, por meio do estudo de caso.

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade (OLIVEIRA, 2016, p. 60).

A abordagem qualitativa³², assim entendemos, possibilita ao pesquisador descrever e explicar os fenômenos sociais analisados. O que transcende a quantificação do real, mas que não necessariamente exclui a quantificação de determinados dados do real. Todo o método de pesquisa necessita, para que possa atingir seus propósitos, desdobrar-se em técnicas (ferramentas) que permitam ao pesquisador retirar os dados da realidade analisada.

A técnica compreende a aplicação de instrumentais, regras e procedimentos que facilitam o processo ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento. As técnicas utilizadas em pesquisas devem ser compreendidas como meios específicos para viabilizar a aplicação de método(s) (OLIVEIRA, 2016, p. 57).

A diversidade de técnicas, no estudo de caso, é um fator importante e que precisa ser levado em consideração. Tornando-se imprescindível para a coleta de dados e para a consolidação da pesquisa. Isto porque as diferentes formas de aquisição de dados, possibilitados pelas diferentes técnicas, dão corpo a pesquisa, favorecem e alicerçam a análise do fato social observado. Como instrumentos de coleta de dados, nesta dissertação, foram utilizados os questionários, as entrevistas, a análise documental e a observação do campo.

2.3 Procedimentos para a coleta de dados

As ferramentas utilizadas para a obtenção dos dados, na presente dissertação, que visa apreender a construção do dispositivo da violência escolar, foram: Observação de campo, entrevistas, questionários e análise documental. Com os procedimentos estabelecidos, os esforços se concentraram no mergulho institucional, de modo a verificar o trato da violência escolar.

³² Referendada pelo estudo de caso.

A observação possibilitou o olhar acerca dos comportamentos institucionais adotados. Também acerca dos acontecimentos que, porventura, tiveram relação para com a questão do “controle” da violência escolar. A observação, por conta disso, foi estruturada ou sistemática, ou seja, não participante. O que requereu a feitura de um planejamento prévio, para melhor captação de dados. “As observações pretendem mostrar os fundamentos que estruturam a análise do meio onde vivem os atores sociais” (OLIVEIRA, 2016, p. 80).

O olhar acerca dos dispositivos escolares da violência exigiu, para sua feitura, um contato intenso com a Escola. E isto foi a observação que possibilitou.

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 191)

O ambiente institucional foi acompanhado por meio do contato com os profissionais, alunos, nos espaços que possibilitaram a interação social com o universo escolar. A intenção estava em acompanhar o cotidiano institucional para verificar o trato, pela Escola, em relação à violência.

Os profissionais e alunos foram observados durante os horários que transitaram na instituição. Os dados colhidos foram registrados e posteriormente analisados. Inclusive àqueles aspectos da interação social/institucional que estiveram presentes e que, num primeiro momento, não tenham sido destacados. Mas que apresentaram relevância para a pesquisa.

A observação foi complementada pela aplicação de entrevistas semiestruturadas. Instrumento que permite que se analise as práticas institucionais e que atua enquanto um facilitador da integração do pesquisador com os entrevistados.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195)

As entrevistas foram aplicadas por meio de questões previamente confeccionadas. Levou-se em consideração o fato de que o pesquisador não deve influenciar, confundir ou manipular respostas. Mas sim, deixar que o entrevistado apresente sua forma de entendimento e significação acerca do assunto proposto.

Os pontos das entrevistas foram previamente definidos. No entanto, esta (a entrevista) não ficou restrita exclusivamente às questões previamente definidas. Pois foram complementadas por informações adicionais, advindas dos entrevistados, devido à relevância apresentada para a pesquisa.

Os referenciais das entrevistas, além de estarem ajustados aos objetivos e hipótese (s), devem ser adequados às especificidades de cada grupo para que se escolha o máximo de informações que permitam uma análise mais completa possível. É importante que o pesquisador (a) conheça o local onde reside ou trabalha o entrevistado (a) e tenha um bom relacionamento com cada pessoa ou grupos que serão entrevistados (OLIVEIRA, 2016, p. 86).

Na pesquisa, as entrevistas não foram aplicadas a todos os profissionais da Escola. Foram propostas para a direção, equipe pedagógica e alguns professores e alunos, notadamente àqueles que, porventura, estivessem envolvidos com questões de violência. As entrevistas aconteceram no ambiente escolar e foram, posteriormente, transcritas.

No que se refere aos questionários, estes eram diferentes das entrevistas, em especial pelo fato de que não contou com a presença do pesquisador (a), ao serem respondidos pelos pesquisados.

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Com esta técnica foi possível verificar a visão e a interpretação de professores, alunos e funcionários escolares, acerca da violência escolar. Como estes agentes institucionais percebem o fenômeno da violência. O que consideram como tal e as relações que estabelecem com o tema, institucionalmente.

O questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais (OLIVEIRA, 2016, p. 83).

A análise dos questionários aconteceu de forma quantitativa na parte que englobou as perguntas fechadas. E de forma qualitativa na parte que englobou as perguntas abertas. O questionário foi, portanto, semiaberto. Previamente organizado e contando com linguagem clara e direta. Assim, permitiu o máximo de eficácia, no que se refere às respostas.

As questões estavam voltadas aos objetivos da pesquisa e apresentaram caráter objetivo. Não sendo extensas, o que, normalmente, torna estas questões exaustivas. Por outro lado, não estavam limitadas, o que poderia fazer com que apresentassem insuficiência de dados, para a análise.

Os alunos do primeiro ano do segundo ciclo e segundo ano do segundo ciclo (quarto e quinto ano) responderam os questionários que lhes foram entregues. Cabe salientar que não foram levados em consideração, por uma questão ética, os nomes dos alunos, apenas codinomes. Da mesma forma, os alunos que não quiseram participar da pesquisa obviamente não foram obrigados a fazê-lo. Estas atividades foram agendadas previamente e contaram com a aprovação dos professores regentes.

Os professores e funcionários da instituição escolar, que concordaram em participar da pesquisa, também receberam o questionário. Com perguntas abertas e fechadas. Sem que houvesse, novamente, a identificação dos mesmos.

Para complementar as ferramentas de pesquisa recorreremos o uso da análise documental, “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174).

Neste aspecto, “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2016, p.70). Compreende-se como documentos o material que não recebeu o processo analítico, mas que contribui de alguma forma, para

as práticas escolares. Ou, no caso mais específico da pesquisa desenvolvida, para o trato institucional das questões que envolvem a violência.

Este procedimento é bastante recomendável, visto que o pesquisador precisa conhecer em profundidade o contexto em que se insere seu objeto de pesquisa. O acesso a documentos – seja em forma de relatórios, artigos, jornais, revistas ou mesmo em livros e documentos eletrônicos – em muito contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade (OLIVEIRA, 2016, p. 90).

A análise de documentos possui grande valoração na investigação, pois por meio do acesso aos documentos é possível que se tenha contato com as normatizações que referendam as práticas institucionais. No nosso caso, as práticas escolares. Cabe ressaltar que os documentos são diferenciados de acordo com as fontes e a classificação. As fontes são advindas dos arquivos públicos, particulares e ou estatísticos. Os arquivos públicos, por sua vez, se subdividem em arquivos,

[...] municipais, estaduais e nacionais. Em sua maior parte contêm: a) Documentos oficiais, tais como: ordens régias, leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás etc. b) Publicações parlamentares: atas, debates, documentos, projetos de lei, impressos, relatórios etc. c) Documentos jurídicos, oriundos de cartórios: registros de nascimentos, casamentos, desquites e divórcios, mortes; escrituras de compra e venda, hipotecas; falências e concordatas; testamentos, inventários etc. d) iconografia (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 176).

Os arquivos públicos, no que se refere à pesquisa desenvolvida, são advindos da administração municipal e que foram repassados para a escola. Os arquivos particulares, por sua vez, se subdividem em:

Arquivos advindos de domicílios e de instituições, pela diferença de material que se mantém. a) Domicílios particulares: correspondência, memórias, diários, autobiografias etc. b) Instituições de ordem privada, tais como bancos, empresas, sindicatos, partidos políticos, escolas, igrejas, associações e outros, onde se encontram: registros, ofícios, correspondência, atas, memoriais, programas, comunicados etc. c) Instituições públicas, do tipo delegacias, postos etc., quer voltadas ao trabalho, trânsito, saúde, quer atuando no setor de alistamento militar, atividade eleitoral, atividades de bairro e outros, podendo-se colher dados referentes a: criminalidade, detenções, prisões, livramentos condicionais; registro de automóveis, acidentes; contribuições e benefícios de seguro social; doenças, hospitalizações;

registro de eleitores, comparecimento à votação; registros profissionais etc (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 176 - 177).

Destaca-se que, como documento particular importante e relacionado diretamente à escola, temos o Projeto Político Pedagógico. Além de documentos que endereçados à Escola, para o trato da violência (sexual etc).

No caso dos documentos estatísticos, estes se caracterizam pela

[...] coleta e elaboração de dados, inclusive censitários, e estão a cargo de vários órgãos particulares e oficiais, entre eles: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), IBOP (Instituto Brasileiro de Opinião Pública), Departamentos Municipais e Estaduais de Estatística, Instituto Gallup etc (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 177).

Cabe ressaltar que os documentos apresentam especificidades históricas/contextuais. Apresentando, normalmente, características particulares que não podem ser analisadas de modo descontextualizado.

O uso das ferramentas de pesquisa, bem como a análise efetuada a partir destas, no trato com a questão dos dispositivos escolares da violência, consolidaram o terceiro capítulo da dissertação³³. O capítulo apresenta, à luz das informações obtidas, via pesquisa, a questão dos dispositivos escolares. A complexa teia de saberes/poderes que, em um contexto escolar específico, está sendo formada. No que se refere à questão da violência.

Dessa maneira, pretende-se contribuir para a consolidação de conhecimentos, de análises, que desnudem o fenômeno da violência escolar. Mas por meio de um olhar genealógico. Fruto da corrente pós-estruturalista.

³³ Os dados, bem como o trato dos mesmos, foram disponibilizados para toda a comunidade escolar.

Capítulo III

OS DISPOSITIVOS ESCOLARES

*A violência deixa marcas doloridas
no coração das pessoas.
(Aluno do 5º ano. Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto)*

3.1 Observação do ambiente escolar

Conforme apontamos nos capítulos anteriores, configurou-se como objeto de observação a Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto. Tal Escola está localizada na Rua Ardelino Martini 870, no Bairro Santa Rosa, na cidade de Francisco Beltrão – Paraná. Fundada no dia 24 de fevereiro de 1994, sob a resolução 1048/1994³⁴.

A instituição é mantida pela Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão. Possui, no total, 384 alunos, distribuídos em dois níveis de ensino: Na educação infantil e no ensino fundamental I. A educação infantil conta com 87 crianças de 4 e 5 anos. O ensino fundamental I trabalha com 297 crianças, divididas a partir da seguinte estruturação: Turmas com alunos do 1º ao 5º ano, divididos em dois ciclos: 1º, 2º e 3º ano do primeiro ciclo e 1º e 2º ano do segundo ciclo. O Ano letivo é dividido em trimestres, conforme calendário disposto pela Secretaria Municipal de Educação.

Em meio a este ambiente educacional foi possível, no período da observação³⁵, presenciar fatos que nos permitiram aprofundar a análise interpretativa que, adotada, possibilitou-nos explorar o cotidiano institucional. Além da rotina escolar, as observações efetuadas compuseram elementos que nos permitiram compreender os Dispositivos presentes no ambiente. Dispositivos voltados ao enfrentamento das violências ali existentes.

Por meio da observação identificamos que a rotina escolar começava assim que os alunos chegavam à Escola. Antes de soar o primeiro sinal, eles permaneciam no saguão. Alguns brincavam, conversavam, outros usavam o banheiro e ou bebiam água.

³⁴ A Escola possui como CNPJ o número: 00539845/0001-50 e está cadastrada junto ao INEP sob o número 41086023. O e-mail da Escola é o: escolahigino@hotmail.com.

³⁵ A observação *in loco* foi o primeiro passo adotado para a efetivação da pesquisa que ora apresentamos. Foi desenvolvida entre os meses de maio, junho, julho e agosto.

Assim que o primeiro sinal tocava, os alunos eram encaminhados para a fila, divididos entre meninas e meninos e organizados em ordem (dos menores para os maiores).

A Diretora e as coordenadoras pedagógicas buscavam acalmar os alunos. Neste momento, geralmente eram repassados recados ou ratificados alguns lembretes, tais como o relacionado a necessidade de os alunos usarem o uniforme escolar.

Quando todos estavam devidamente alinhados e “em posição de sentido”, tocava o hino nacional. A rotina de cantar o hino se repetia toda segunda-feira, de acordo com uma organização feita e que buscava contemplar/valorizar o Hino Nacional, o Hino do Paraná, à Bandeira Nacional e a Bandeira da cidade de Francisco Beltrão. Após o hino, as turmas que estivessem em silêncio eram encaminhadas para as devidas salas de aula.

As mesas utilizadas pelos alunos, nas salas de aula, são organizadas em colunas. Em quase todas as salas havia um crucifixo afixado acima do quadro negro. Após a organização dos alunos, em sala, ocorre o “momento de oração”. Em algumas salas de aula a professora regente deixava espaço, após a feitura da oração, para algum aluno que quisesse agradecer por alguma graça alcançada, etc. Em outras salas de aula a oração era construída, em uníssono, pela turma. Turma que acompanhava, geralmente, a leitura de um cartaz, afixado na parede, e que continha a oração a ser recitada. Após a oração, eram feitas as atividades planejadas pelos docentes.

Quando soava o sinal para o recreio, os alunos são organizados em colunas e entravam no refeitório, de acordo com a organização das turmas, ou seja, os menores primeiro; seguidos dos maiores.

Aqueles que não quisessem comer poderiam ir para o saguão. Os demais, após a conclusão do lanche, se dirigiam ao pátio da Escola, de modo a participarem das atividades concernentes ao “Recreio Dirigido”. As brincadeiras e atividades que aconteciam, neste momento, eram planejadas e supervisionadas pelas professoras e pelas coordenadoras pedagógicas, de modo a atenderem o Projeto encaminhado pela Prefeitura e relacionado à organização do tempo/recreio. Ao tocar o sinal, para o fim do intervalo, os alunos organizavam-se em colunas, meninos e meninas, de acordo com a respectiva turma; e aguardam a chegada das professoras regentes, que então os encaminhavam para as respectivas salas de aula. De modo a retomarem as atividades.

No final do dia letivo, com o último sinal, os alunos eram organizados em coluna e seguiam com as professoras até o portão da Escola, de modo a se dirigirem para suas casas. Alguns alunos aguardavam pelos pais ou responsáveis, outros eram

conduzidos para o transporte. Outros, ainda, seguiam sozinhos, a pé ou de bicicleta, para casa. Esta rotina acontecia todos os dias da semana. Tanto no período matutino quanto no vespertino.

As observações efetuadas na Escola, em dias e horários alternados, nos possibilitaram compreender a rotina escolar adotada, notadamente no que se referia aos possíveis cuidados institucionais efetuados de modo a enfrentar conflitos interpessoais, ou de modo a enfrentar possíveis formas de violência que pudessem ocorrer.

Estas observações nos permitiram visualizar certas questões, relacionadas ao tema violência. No mural da sala dos professores e próximo ao portão da Escola foram afixados cartazes do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), contendo divulgação do Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes. Evento que acontece todo ano, no município de Francisco Beltrão (anexo 1).

Em outro momento da observação, nos deparamos com a seguinte situação. A mãe de uma aluna da pré-escola queria retirar a filha, da Escola, antes das 17h. No entanto, a mãe não possuía a guarda da filha e participa da criação da mesma, por meio de visitas supervisionadas; uma vez que o pai era, do ponto de vista judicial, o responsável pela criança.

Neste dia, a mãe quis tirar a aluna da Escola, em horário letivo e sem a devida autorização do pai. A Diretora, as Coordenadoras, o Secretário, a Professora Regente e as funcionárias de serviços gerais tentaram conversar com a Senhora, para que ela não levasse a menina. Contudo, a mesma agiu de forma agressiva e acabou fraturando o dedo de uma funcionária da Escola, atendente de serviços gerais.

A funcionária foi encaminhada ao Hospital e precisou passar por uma cirurgia. A Patrulha Escolar foi acionada e um Boletim de Ocorrência foi encaminhado. Mesmo com toda a confusão, a mãe não conseguiu levar a criança da Escola e está sendo processada pela funcionária.

Dias após o ocorrido, presenciamos a Professora da pré-escola conversando com dois alunos que teriam se agredido fisicamente no saguão da Escola, ao final do período destinado ao recreio. Após o diálogo, os dois foram encaminhados para a sala de aula.

Salientamos que durante o transcorrer das observações um aluno, em especial, chamou nossa atenção. Na pesquisa optamos por chama-lo de Peter (em alusão à história de Peter Pan). Este aluno, certo dia, tentou agredir a professora de recreação,

com a tampa de uma caneta por entre os dedos. Isto porque ela solicitou que ele ficasse em seu lugar e terminasse a atividade que estava realizando. Após a tentativa de agressão, a docente encaminhou o aluno para a Coordenação Pedagógica.

Passado o ocorrido, a professora regente da turma do aluno, agressor, afirmou que o mesmo estava cada vez mais agressivo para com os colegas. Foi possível perceber, mesmo, que durante os momentos reservados ao recreio, os colegas deste aluno se queixavam, com frequência, do mesmo. Alguns afirmaram que ele era agressivo, sem aparente motivo. Chutava, agredia os colegas, de forma recorrente.

Mesmo em sala de aula os colegas deste aluno sentiam-se receosos em chegar perto dele. Muitos não queriam sentar perto ou compartilhar qualquer material, devido as atitudes violentas que este adotava.

Acompanhamos, outrossim, a entrega do diagnóstico individual para os pais ou responsáveis pelos alunos da Escola. O diagnóstico é construído pela professora regente, juntamente com a coordenadora pedagógica, e apresentado aos pais a cada seis meses. No calendário letivo, estas duas datas, de entrega e conversa com os familiares, são organizadas pela Secretaria Municipal de Educação. Neste dia, em específico, os alunos foram dispensados mais cedo e a professora regente de cada turma permaneceu na sala para a entrega do diagnóstico.

Quando ocorrem estes eventos, nas escolas, normalmente os pais são atendidos individualmente. Alguns levam os filhos consigo. Outros vão sozinhos. A conversa costuma ser direta e clara. As professoras mostram as anotações que realizam, sobre cada aluno; ressaltando aspectos bons e ruins. Os pais possuem amplo direito de manifestação e, em certos casos, os mesmos relatam angústia diante do comportamento dos filhos.

Chamou-nos a atenção o fato de que a mãe do Peter compareceu à Escola, de modo a receber o diagnóstico do filho. Durante a conversa a Professora detalhou o comportamento do aluno e destacou a agressividade do mesmo, em relação aos colegas. Afirmou que este comportamento estava contribuindo para isolar Peter dos demais colegas. Disse, ainda, que o mesmo não apresentava interesse nas atividades escolares, propostas; e que este reagia, por vezes, com palavras rudes quando a professora insistia para que ele fizesse os trabalhos. A professora acrescentou, ainda, que os demais alunos estavam com medo de Peter. “O relacionamento dele com os colegas não é bom”. Destacou a professora, que acrescentou

O conhecimento que eu tenho já não dá mais conta de atender as necessidades do Peter! Eu não sei mais o que fazer com ele, na Escola! O que estava ao meu alcance, já foi feito, agora nós precisamos que a senhora faça alguma coisa por ele, que leve em uma consulta! (PROFESSORA DO PETER).

A mãe afirmou que o filho apresentava o mesmo comportamento em casa, quando era contrariado. Que, nesses momentos, era violento, independente de quem estivesse em contato com ele.

Ficamos sabendo que a mãe morava sozinha com o menino. O pai era viciado químico e quase não participava da vida do menino. Como a mãe trabalhava a noite, o menino ficava com os avós. Avós que, segundo afirmativa da mãe: “Fazem de tudo o que ele quer”!

O pedido da Escola para que os responsáveis por Peter o levassem a um especialista (neuropediatra), já havia sido feito em outros momentos. No entanto, a mãe do menino afirmara que não possuía recursos suficientes para pagar a consulta. Foi dito a ela que a empresa na qual trabalhava apresentava convênio médico e que isto ajudaria no custeio da consulta.

O “caso Peter”, bem como a agressão efetuada pela mãe de uma aluna da Escola, direcionada à uma profissional da instituição (fato que redundou em um dedo fraturado) mostrou-nos haver, na Escola, questões afetas à violência. Mostrou-nos, de igual modo, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da instituição, no sentido de enfrentarem este tipo de situação.

Alguns professores, que trabalharam com “Peter” durante nossas observações, afirmaram que a turma na qual ele se encontrava era uma turma muito boa de se trabalhar. No entanto, as atitudes de Peter geravam, cada vez mais, grande frustração profissional; uma vez que o garoto conseguia “desestruturar” a turma, por vezes, completamente.

Os conteúdos abordados pelas diferentes disciplinas não suscitavam interesse no aluno, que apresentava altos índices de desatenção, baixo rendimento e “não respeitava nenhum tipo de regra ou combinado” (PROFESSORA DO PETER).

O caso Peter acabou tornando-se um importante referencial, para nós, a partir de então, para o desenrolar da presente pesquisa.

3.2 Entrevistas

3.2.1 Entrevista com a professora regente da turma de “Peter”

A professora do Peter é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, e possui Pós-graduada em Séries Iniciais e Psicopedagogia. Atua na Escola há um ano e seis meses.

Ao ser questionada sobre o tema: violência, definiu tal conceito como: “Aquilo que atinge o outro de forma negativa, uma maneira de falar, uma ação, que se torna uma agressão, falada ou uma ação que atinja o outro de forma negativa” (PROFESSORA DO PETER).

Do ponto de vista do acesso a materiais que versassem sobre o tema violência a docente afirmou que, durante o período de atuação na instituição, não recebeu nenhum tipo de material, curso ou formação sobre como proceder em uma situação de violência ocorrida na Escola. No entanto, acreditava que isso era necessário, devido à importância em saber agir diante do fenômeno.

Quanto ao fato de ter presenciado cenas de violência, na Escola, a professora se manifestou afirmativamente, uma vez que disse ter presenciado casos de violência na instituição; notadamente advindas do aluno Peter. Na entrevista, a professora afirmou que o aluno praticava violência física e ou verbal, em relação aos colegas, por diversos motivos e em variados momentos. Que isto ocorria na sala de aula, no ginásio (nas aulas de Educação Física), no saguão da instituição (principalmente no horário do recreio). Disse que: “Na hora de brincar, se ele não está satisfeito com alguma coisa, a maneira dele reagir a qualquer coisa é através da violência”!

Ao ser questionada acerca dos procedimentos adotados pela Escola, diante de casos de violência, a Professora afirmou que a primeira ação era, normalmente, a conversa entre professora e aluno envolvido. “Depois de muita conversa, quando a situação não se resolve, se busca a Diretora e as Coordenadoras pra entrar em contato com os pais e descobrir quais os motivos fazem o aluno apresentar tanta agressividade”!

No que se refere à mãe de Peter, foi dito que esta, quando era solicitada a comparecer à escola, de modo a discutir a situação de seu filho, demonstrava pouco interesse na questão. “A mãe vinha para a Escola, mas não se percebia muita reação da parte dela. Um pouco de descaso com o filho. Parece que ela não tem autoridade com o filho”. A professora relatou que as conversas com a mãe de Peter não resultaram em

melhora, no que se refere ao comportamento da criança. “Nós falávamos pra mãe a maneira como ele se comporta na Escola, mas eu acho que o que ela faz é agredir também”.

De acordo com a professora, o comportamento violento de Peter com os demais colegas fez com que se afastassem dele.

Ninguém queria ser amigo dele, as crianças se afastavam dele, ninguém queria chegar perto, nem na frente, nem atrás, nem do lado, de maneira nenhuma, todos estavam se afastando, e ele ao poucos foi sentindo isso. Em alguns momentos ele até criava pequenos vínculos de amizades, mas logo acontecia algum fato e o coleguinha já não queria mais chegar perto. Ninguém mais queria brincar com ele. Os colegas têm até medo do Peter, a gente percebe (na hora do recreio), que eles estão brincando numa boa, e eles vem falar: ‘o Peter está correndo atrás de mim’. Observando dá pra perceber que eles estão brincando, mas talvez a brincadeira dele seja mais agressiva e ele nem perceba isso, e aí os colegas acabam ficando com medo (PROFESSORA DO PETER).

Ao ser questionada acerca do fato de algum aluno apresentar atos de violência, física ou verbal, contra professores, a professora afirmou que é mais comum que isto aconteça no início do ano. Principalmente no que se refere à violência verbal. Talvez porque alguns alunos estejam acostumados a se relacionarem assim, com os pais e irmãos, em casa. Reproduzindo esta atitude na Escola. Fato ocorrido, por exemplo, com Peter. Que efetuou violência verbal contra a entrevistada nos primeiros contatos do ano letivo.

No entanto, segundo a professora entrevistada, com o passar dos dias a relação dos dois foi se tranquilizando. Nos poucos momentos em que ele tentou ser agressivo e ou quando o diálogo não resolvia a situação, o aluno era encaminhado para a coordenação pedagógica. “Às vezes só a conversa não adiantava mais, se percebia que não resolvia mais. A mim o Peter nunca tentou agredir fisicamente, mas a Professora de Ciências, sim”.

A entrevistada afirmou, ainda, que foi necessária a intervenção profissional de outra área, advindo do campo da Psicologia, para “ajudar a conter o comportamento agressivo do estudante”; uma vez que o conhecimento pedagógico não foi suficiente para controlar o comportamento violento do aluno.

Quando questionada sobre a prática da oração, que ocorria na Escola antes do início das aulas, a professora declarou que o hábito de rezar fazia parte da rotina pedagógica e era realizada diariamente. Segundo ela, isto era feito para que as crianças se acalmassem, antes do início das atividades. Só então se iniciava as demais atividades programadas.

O diálogo com a professora regente, da turma de Peter, apresentou relevantes aspectos para a pesquisa. O especial ponto de destaque, advindo do discurso da professora, se concentrou nas atitudes desencadeadas por ela, no que se refere as tentativas para conter as ações agressivas dos alunos³⁶; bem como, ao fato de recorrer a outros profissionais, de modo a encaminhar alunos com atitudes violentas. Por entender que o saber pedagógico apresentava limites, por vezes, diante de situações problema com as quais a Escola tinha que lidar.

3.2.2 Entrevista com as coordenadoras pedagógicas

A Coordenação Pedagógica da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto é composta por duas profissionais, na pesquisa optamos em denomina-las A e B. A Coordenadora A, é graduada em Pedagogia e que trabalha há vinte e seis anos como docente; a Coordenadora B, é graduada em Licenciatura em Matemática e que possui Pós-graduação, Lato-Sensu, em Ensino de Matemática e em Gestão Escolar. Que atua como docente há dezesseis anos.

As profissionais afirmaram, respectivamente, nas entrevistas realizadas, no que se referiu ao tema violência, que “a violência é o resultado do meio em que a criança vive”. E que “as ações violentas são reflexos da vida diária”.

Quando questionadas sobre a existência de formação direcionada ao enfrentamento da violência escolar, ou sobre a ocorrência de contato com materiais que versassem sobre o respectivo tema, declararam conhecer apenas materiais voltados à questão da violência sexual. Por meio da campanha do CREAS.

Uma das coordenadoras destacou, ainda, que “quando a Escola sente necessidade, ela solicita a fala de algum profissional. Mas por iniciativa própria”. Tal qual ocorreu com a palestra realizada por um policial pertencente a Patrulha Escolar. Que será detalhada posteriormente.

³⁶ No período pesquisado, mais especificamente advindas do aluno “Peter”.

As coordenadoras foram interrogadas sobre as ações adotadas diante de situações que envolvessem violência entre alunos, na Escola. Explicaram que orientavam as professoras para que dialogassem com os estudantes, num primeiro momento. Caso isso não resolvesse o problema, o aluno deveria ser encaminhado para a coordenação pedagógica.

Observaram, no que se refere à ocorrência de violências físicas ou verbais, que quando estas ocorriam o primeiro procedimento que adotavam era dialogar com os envolvidos, de modo descobrir o porquê das agressões. Caso as ações ocorressem com frequência, os pais eram chamados à Escola. Além disso, dependendo do caso, o Conselho Tutelar e a Patrulha Escolar também poderiam ser acionados. “Geralmente problemas sérios, relacionados à violência, acontecem com os alunos de 5º ano, e isso se estende para a rua e acaba envolvendo os pais. Os casos acabam voltando para a Escola.” Afirmou a Coordenadora B.

Foi dito que quando crianças eram encaminhadas para a coordenação, porque se agrediram, a primeira atitude tomada era conversar. Em alguns casos registravam advertência; caso as agressões fossem muito graves. Quando isso ocorria, os pais eram chamados à Escola, de imediato.

Se for necessário chamar os pais, a gente chama, muitas crianças a gente sabe se chamar os pais, no outro dia a criança vem marcada. Então, pra evitar, vai tentando contornar, encontrando formas de amenizar, porque se a criança apanha muito em casa não vai resolver. Ela vai bater no outro, e esse, não é nosso objetivo (COORDENADORA A).

O procedimento de conversar com os envolvidos, em casos de agressões físicas ou verbais, era a primeira atitude tomada pela Escola. A violência entre alunos, alunos contra professores, professor contra aluno ou entre funcionários; ou até mesmo em casos de roubos que por ventura acontecessem (o que, segundo relatos das entrevistadas, não era comum), recebiam o diálogo como primeira intervenção.

Nos casos de violência contra o patrimônio escolar, as Coordenadoras explicaram que dialogavam com o responsável pelo dano. No entanto, não era cobrado dos pais a reposição do material ou o reparo físico, uma vez que a condição econômica da comunidade era precária. “Não tem como cobrar de um pai que às vezes não tem nem o que comer”, afirmou a Coordenadora Pedagógica B. Conforme as coordenadoras

apontaram, este tipo de violência não fazia parte da rotina da Escola em questão pois ocorre esporadicamente.

Ao serem interrogadas sobre o fato da Escola adotar procedimentos para evitar a violência, as coordenadoras destacaram a existência do Programa Educacional de Resistência às Drogas e a violência- PROERD, para os estudantes do 5º ano. No que se refere aos demais anos (séries), foi dito que os professores abordavam o tema por meio de leituras compartilhadas, conversas e debates.

Contudo, não havia uma campanha efetiva, elaborada pela Escola, por meio da qual o tema fosse abordado. O tratamento da questão violência era tratada de maneira não sistemática, por meio dos diferentes conteúdos disciplinares. A Coordenadora A entretanto, apontou para a existência mais frequente, entre de conversas entre professores e alunos a respeito do bullying; bem como sobre temas como respeito mútuo (convívio) e o respeito às regras institucionais. Conforme apontou A, “essa maneira de abordar o assunto faz com que se construa um ambiente sem violência. Ao menos é uma estratégia para evitar”.

Quando indagadas sobre a oração, as coordenadoras afirmaram que orientam os professores para rezarem antes do início das atividades, em sala de aula. Para que adotassem o rezar como parte da rotina pedagógica. A oração poderia ser espontânea. “Muitos dos nossos alunos não fazem nenhuma oração, não são motivados, não tem nenhum modelo, nenhum exemplo disso em casa”. Observou a Coordenadora A.

As Coordenadoras foram indagadas sobre qual procedimento a instituição adotava quando ocorriam casos de violência entre os funcionários e docentes da Escola. Afirmaram não haver ocorrências, neste sentido. Os acontecimentos desse teor (violências e incivilidades) se referiam, normalmente, ao convívio entre alunos. Destacaram a boa relação existente entre os profissionais que integravam o quadro institucional. Mas caso ocorressem violências entre os profissionais da Escola, mais uma vez o procedimento a adotar seria o diálogo. Enquanto primeira providência. Diante de situações mais graves os profissionais poderiam receber advertência; ou se necessário fosse, a Patrulha Escolar seria acionada para interceder.

No que se referiu a segurança do ambiente escolar, as Coordenadoras afirmaram que a Escola era um lugar seguro. Afirmaram, do mesmo modo, que conseguiam lidar

com os casos de violência, quando ocorriam³⁷. Embora reconhecessem enfrentar casos de violência, notadamente de violência verbal, no ambiente escolar.

3.2.3 Entrevista com a Diretora

A Diretora da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto, é graduada em Geografia e possui Pós-graduação, Lato-sensu, em Supervisão e Gestão Escolar. Na época da entrevista atuava como profissional docente há vinte e três anos e estava no cargo de direção há cinco anos.

Durante a entrevista a Diretora definiu a violência “como qualquer tipo de agressão, seja ela física ou verbal”. Afirmou que durante a carreira não teve acesso a materiais que versassem sobre violência escolar; mas sim sobre violência sexual. Em especial no mês de maio, quando o CREAS realiza a campanha de combate à violência sexual.

Os questionamentos fizeram com que a Diretora lembrasse de um importante, ocorrido na instituição no ano de 2017. O acontecimento referiu-se ao fato de uma professora do 4º ano estar trabalhando sobre a violência sexual, quando uma aluna pediu para falar em particular com a docente. Na conversa, a estudante, então com nove anos, relatou que o tio abusava sexualmente dela. A professora encaminhou a aluna para conversar com a Diretora. Diante da situação, a estudante pediu para que sua mãe fosse informada do ocorrido, mas nas dependências da Escola.

A Diretora afirmou: “Ela queria que a gente ajudasse a contar pra mãe”. Foi dito que a mãe foi até a Escola na mesma tarde do ocorrido. “É muito triste lembrar a cena da dor daquela mãe ouvindo o que jamais ela imaginaria que tivesse acontecido com a filha dela”. Segundo a Diretora, a aluna relatou os detalhes dos acontecimentos. Contou inclusive, que tinha medo e vergonha da situação que acontecia repetidamente.

Na mesma data, a Diretora comunicou o CREAS, solicitando assistência para a mãe e para a criança. A Patrulha Escolar e o Conselho Tutelar também foram acionados. Nos dias posteriores à denúncia a aluna passou por exames para comprovar a materialidade dos fatos. O tio foi indiciado como abusador. Houve mudança de

³⁷ Embora as coordenadoras tenham afirmado que davam conta dos problemas escolares, relacionados à violência; chamou-nos a atenção, em especial, o caso de “Peter”, por meio do qual percebemos que o saber pedagógico se viu diante de limites, para se contrapor a tal fenômeno. Daí a busca por outros saberes (notadamente os advindos da psicologia e da medicina) para lidar com tal problemática.

ambiente familiar e a estudante não se pronunciou, mais, na Escola, acerca desse tipo de situação. O agressor estaria respondendo processo em liberdade.

A Diretora afirmou que são diversas as situações, enfrentadas pela instituição, no que se referia à violência. Acreditava que era importante o acesso a mais informações e, em especial, a uma formação sobre o assunto. De modo a poderem lidar, de forma apropriada, com o fenômeno.

Quando questionada acerca do comportamento do aluno Peter, e quais ações a Escola estaria adotando diante do comportamento do menino, a Diretora declarou:

Ele, a gente percebe que tem algo diferente no comportamento dele. Já chamamos a mãe inúmeras vezes e tentamos fazer alguns encaminhamentos, mas a mãe não leva. Até agora, a mãe ainda não se deu conta de que essa criança precisa de ajuda, ela diz assim ‘eu quebro ele a pau, eu bato nele’, e eu falei para ela que não adiante bater nele, porque ele vem aqui e bate nos outros. É o reflexo do que ele tem em casa. A agressividade dele não é uma questão dele querer. A gente percebe que não é porque ele quer. No mesmo momento que conversei com ele, ele já se arrependeu, não queria fazer. Não depende da vontade dele, é mais forte do que ele. Ele precisa de tratamento, mas primeiro precisa saber o que ele tem, a gente não sabe, não consegue identificar (DIRETORA DA ESCOLA).

Foi informado que o aluno foi encaminhado pela Escola para atendimento psicológico, devido a dificuldade de aprendizado. Por esse motivo, frequenta a Sala Multifuncional. Disse a Diretora:

Ele precisa de um exame neurológico, só a questão psicológica não está resolvendo, precisa mais do que isso. No atendimento Psicoeducacional dele, diz que precisa de um acompanhamento neurológico. Nós estamos tentando conseguir o dinheiro para fazer a consulta, porque a Escola não tem mais o que fazer. A Escola se sente de mãos amarradas porque até certo ponto a gente vai, mas dali em diante também precisa da ajuda da família.

O aluno Peter é estudante da Escola desde a pré-escola. Portanto, há pelo menos quatro anos a instituição trabalha com a agressividade dele e tenta encontrar caminhos para lidar com isso.

Para a Diretora, a instituição escolar não é um espaço seguro devido ao fácil acesso, por parte de estranhos. Afirmou: “Qualquer um pode entrar sem a gente perceber”. A estrutura física precária facilita a entrada das pessoas. Segundo a Diretora

era necessário mudar o portão de lugar e instalar um interfone para controlar melhor o acesso à Escola.

Quando questionada sobre os procedimentos adotados diante situações de violência, ocorridos na Escola, a Diretora afirmou que sempre orientava os profissionais para que mantivessem o diálogo como principal forma de atuação. Para que fosse possível compreenderem as situações e encontrarem possíveis soluções para que acontecimentos semelhantes não se repetissem.

Quanto as atitudes adotadas pela escola, diante de casos recorrentes de violência entre alunos, foi dito que quando estes casos ocorriam, e eram corriqueiros, os pais dos envolvidos eram acionados, de modo a comparecerem na Escola. Dependendo da gravidade dos fatos outras atitudes poderiam ser suscitadas, tais como a presença da Patrulha Escolar ou do Conselho Tutelar. Foi dito, no entanto, que as duas instituições dificilmente eram acionadas. Apenas quando o caso de violência ultrapassava o limite do controle escolar, como na agressão da mãe contra a funcionária (que teve o dedo fraturada) e no caso de violência sexual relatado pela aluna do 4º ano.

A Diretora informou, ainda, que no decorrer do ano letivo de 2018 encontraram marcas de cigarro no peito de uma criança. De um estudante da Pré-escola. As marcas, aparentemente, demonstravam que alguém apagara cigarros na pele da criança. Neste caso, o Conselho Tutelar foi chamado para investigar a situação. Situação que envolveu negligência familiar.

Ao ser indagada sobre o procedimento adotado pela instituição, quando aconteciam casos de violência física ou verbal entre os profissionais da casa, a Diretora declarou que semelhantes fatos ocorriam esporadicamente. E que, durante o tempo que trabalhara na Direção, não houveram casos de agressões entre funcionários ou entre servidores e alunos. Os casos de violência eram vivenciados, em geral, entre os alunos. Se ocorressem situações de violência entre os profissionais, a primeira ação seria o diálogo para com as pessoas envolvidas. E se necessário o acionamento da Patrulha Escolar.

Ao ser questionada sobre o preparo da Escola para lidar com a violência, a Diretora relatou: “Acho que nenhum ambiente está preparado, nem mesmo a Escola”. A Diretora afirmou ainda, que já sofrera violência física e verbal advinda de alunos e pais de alunos, tanto quando atuava como docente e também no cargo de direção. Com a

consciência do despreparo, disse que a Escola busca caminhos para resolver os problemas relacionados à violência. Mas que estes caminhos não são caminhos fáceis.

É o que aconteceu no ano de 2017, quando a Escola solicitou uma palestra, por parte da Patrulha Escolar. Conforme a Diretora informou, a Escola precisava de uma intervenção disciplinar, pois “havia muitos casos de indisciplina, maus tratos um com os outros, falta de respeito entre os alunos, de alunos contra os professores”.

A Patrulha Escolar encaminhou um Sargento para proferir a palestra. A fala do policial aconteceu na Escola. Os pais participaram, junto com os filhos. O discurso envolveu aspectos sobre a autoridade da família, o uso de drogas e o respeito que se deve ter para com a Escola.

De acordo com a Diretora a palestra contribuiu para a melhora no comportamento dos estudantes. Além disso, receberam agradecimentos por parte dos pais, pela iniciativa.

3.3 Os questionários aplicados à comunidade escolar

Além da observação efetuada *in loco* e das entrevistas efetivadas, nos utilizamos da aplicação de questionários para desenvolvermos a pesquisa. Enquanto a observação e as entrevistas possibilitaram análises de ordem qualitativa; os questionários nos possibilitaram ter acesso a dados quantitativos, importantes, uma vez que contaram com a participação de vinte e nove pessoas, dentre elas: Sete professoras, cinco funcionários (agentes da Escola) e dezessete alunos³⁸. O resultado da pesquisa quantitativa revelou importantes dados sobre a realidade escolar.

Do ponto de vista dos alunos, o estudo mostrou o seguinte. Um percentual de 53% dos alunos entrevistados revelaram não terem tido acesso a materiais que retratassem o tema violência, na Escola analisada. Outros 47% declararam terem recebido informações sobre o assunto. O percentual positivo está ligado, mais precisamente, ao trabalho realizado pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência (PROERD), realizado pela Polícia Militar para o 5º ano. Os alunos que afirmaram não terem recebido informações sobre violência eram alunos que ainda não estavam na faixa etária atendida pelo programa.

³⁸ Os alunos que participaram da pesquisa, são estudantes do 4º e 5º ano. Os alunos foram escolhidos devido ao tempo em que estão na instituição, e a clareza para interpretação e respostas do questionário.

Além disso, os questionários destacaram o fato de que 100% dos alunos entrevistados afirmaram terem sofrido algum tipo de violência na Escola. Deste índice, 23,5% de forma física e 76,5% por meio de agressões verbais. Ao serem questionados se o fato foi comunicado a alguém, as respostas mais recorrentes incluíram: Contar para a professora, para a mãe e para um amigo.

Ao serem questionados acerca do que fizeram ou fariam, de que atitude tomariam, ao presenciarem algum tipo de violência na Escola, 24% dos alunos entrevistados afirmaram que chamariam ou já chamaram a diretora, 41% pediriam ou já pediram para o agressor parar e 35% afirmaram que não fizeram ou não fariam nada.

Quando o assunto foi o sentimento de segurança, existente dentro da Escola, 41% dos entrevistados afirmam se sentirem seguros. As explicações para isso giraram em torno de pontos como: A presença das professoras, da Diretora e das coordenadoras. Contrastando o sentimento de segurança, 59% dos estudantes, entrevistados, afirmaram não se sentirem seguros no ambiente escolar. As principais explicações para isso giraram em torno dos seguintes pontos: A existência frequente de xingamentos e de agressões físicas que ocorriam na Escola. É importante notar que o sentimento de segurança dos alunos foi exposto de acordo com a idade. Os alunos menores foram responsáveis pela porcentagem positiva da segurança escolar; enquanto que a insegurança foi afirmada por 100% dos alunos mais velhos, que frequentavam a Escola.

Quando questionados sobre o que acontecia com os estudantes que causavam dano ao patrimônio escolar, 100% dos alunos entrevistados declararam que era exigida a reparação do prejuízo causado. O que contrastou com a informação dada pela Direção da escola, que afirmou que esta reparação, na verdade, não era cobrada. A não ser em casos especiais.

Os estudantes foram questionados sobre o que deveria acontecer com quem agisse de forma violenta, na Escola. Um percentual de 53% afirmou que o agressor deveria ser expulso da Escola; outros 47% declararam que o agressor deveria ser “preso pelo Conselho Tutelar”.

Os servidores participantes da pesquisa atuavam na secretaria, na cozinha e na limpeza da Escola. A formação dos profissionais variava entre Técnico de Enfermagem, Serviço Social, Gestão de Recursos Humanos e Pedagogia.

Os dados referentes aos funcionários evidenciaram a fragilidade institucional/escolar, no que se referiu ao tema violência. De acordo com a pesquisa,

100% dos funcionários entrevistados afirmaram não terem recebido nenhum tipo de orientação, material, curso ou formação sobre como proceder em situação de violência escolar. O mesmo percentual afirmou a importância desse tipo de conhecimento para o trabalho diário.

Quando questionados sobre casos de violência na Escola, 100% dos profissionais entrevistados declararam terem presenciado este tipo de situação, com especial destaque para as agressões de pais contra funcionários e agressões que ocorriam entre os estudantes.

Outro questionamento foi relacionado a ação adotada pela Escola, diante destes casos. Aqui, 80% dos funcionários entrevistados afirmaram tentar acalmar o agressor; outros 20% afirmaram tentar intervir diretamente, parar as agressões. As explicações para as atitudes tomadas giraram em torno dos seguintes pontos: “Fiquei perdida, não sabia como proceder”. E, “Tentei evitar que a agressora invadisse a sala de aula”. Afirmativas descritas nos questionários, por parte das funcionárias da Escola que participaram da pesquisa.

O estudo revelou questões voltadas a violência contra o patrimônio escolar, por meio de 60% de respostas, advindas dos funcionários entrevistados, que afirmaram não terem presenciado este tipo de situação. Outros 40% declararam terem presenciado tais situações, na Escola. As ações tomadas diante da violência contra o patrimônio foram as seguintes, segundo as respostas obtidas: Chamar a polícia. Não fazer nada.

Quanto a ter sofrido violência no ambiente escolar, 60% dos funcionários entrevistados declararam não terem passado por nenhuma situação envolvendo violência; outros 40% afirmaram terem sofrido algum tipo de violência.

Referente à segurança escolar, 100% dos funcionários entrevistados afirmaram que a Escola não era um lugar seguro. As explicações para essa afirmação giraram em torno dos seguintes pontos: A falta de estrutura e a facilidade de acesso à escola, por parte de pessoas estranhas ao quadro funcional.

Quanto a possível produção de violência, desencadeada pela Escola, 100% dos funcionários afirmaram que a Escola podia produzir violência, sim. Uma participante da pesquisa escreveu: “O assunto da violência é sempre deixado de lado”.

Os docentes que participaram da pesquisa possuem formação em Pedagogia, Geografia e Matemática. Todos haviam feito Pós-graduação, *latu-sensu*, e atuavam

como regentes de turma. Sendo este, inclusive, um dos critérios para a escolha dos entrevistados.

Ao serem questionados sobre a violência, 100% dos professores afirmaram que não receberam nenhum tipo de orientação, material, curso ou formação sobre como proceder em situação de violência na Escola. O mesmo percentual apontou a importância de ter informação sobre o assunto.

Com relação a existência de documentos, existentes na Escola, que normatizassem os comportamentos dos que faziam parte da comunidade escolar, 57% dos professores afirmaram que estes documentos existiam (referiam-se ao Regimento Escolar) e que conheciam o mesmo. Afirmaram, ainda, que concordavam com a existência de regras que adequassem o comportamento no ambiente escolar. Já 43% dos professores entrevistados afirmaram desconhecer a existência do documento (Regimento Escolar).

Quando questionados sobre a prática de rezar, na Escola, 71,5% dos docentes afirmaram que a oração havia sido adotada como parte da rotina pedagógica. Entretanto, 28,5% dos entrevistados afirmaram não se utilizar, no cotidiano escolar, de tal prática. As explicações acerca deste tema relacionaram-se a pontos como: Proporcionar, aos alunos, momentos de reflexão; bem como acalmar os estudantes antes do início das atividades.

De acordo com a pesquisa, 86% dos professores entrevistados presenciaram casos de violência entre os alunos, na Escola. Apenas 14% dos entrevistados afirmou não ter presenciado nenhum tipo de violência (agressão). As ações adotadas, quando presenciavam tal fato, segundo os entrevistados, girava em torno do diálogo com os envolvidos nas situações violentas; bem como o encaminhamento dos envolvidos para a Coordenação pedagógica.

Quando o assunto girou sobre o tema roubo, praticado na Escola, 86% dos professores entrevistados afirmaram nunca terem presenciado este tipo de situação. Outros 14% afirmaram terem presenciado. As ações tomadas diante deste tema giraram entre as seguintes alternativas: Dialogar com quem cometeu o roubo (em sendo reconhecida a autoria) ou encaminhar o autor para a Coordenação pedagógica.

No que se refere ao tema: Danos ao patrimônio escolar, 28,5% dos professores pesquisados afirmaram não ter presenciado tal fato, na Escola. Já 71,5% dos entrevistados declararam ter presenciado. As atitudes adotadas, diante de tal fato,

oscilaram entre manter o diálogo com os autores dos danos e ou encaminhar os mesmos para a Coordenação pedagógica.

Segundo 100% dos professores entrevistados, o tema da violência era abordado com os alunos; mesmo que de forma indireta. Em geral, isso acontecia em rodas de conversa, ou por meio de leituras realizadas em certas disciplinas; bem como por meio de combinados acerca do bom convívio a ser mantido entre professores e alunos.

Conforme as respostas, 71,5% dos professores entrevistados afirmaram já terem sofrido algum tipo de violência, na Escola. O principal tipo de violência, citado, foi a violência verbal. Apenas 28,5% afirmaram não terem sofrido nenhum tipo de violência no ambiente escolar.

Sobre o tema: Segurança na Instituição, 71,5% dos professores entrevistados apontaram a Escola como um lugar inseguro e 28,5% afirmaram se sentirem seguros na Instituição. A visão positiva esteve relacionada “a união entre professores e equipe de agentes escolares, para com os alunos”. Relato retirado dos questionários. A insegurança estava relacionada ao livre acesso ao ambiente escolar, por parte de pessoas estranhas ao quadro funcional.

A pesquisa provocou os docentes a refletirem sobre a violência praticada pela Escola, chamada por autores como Pierre Bourdieu de violência simbólica. Diante disso, 71,5% dos professores acreditavam que o espaço escolar podia ser ambiente produtor de violências, enquanto 28,5% acreditavam que isso não fosse possível.

Do ponto de vista da totalidade dos respondentes, ou seja, somadas as respostas efetuadas pela Direção, pela Coordenação Pedagógica, pelos agentes e docentes, no que se refere a violências sofridas na instituição, 75% dos entrevistados apontou ter sofrido algum tipo de violência, nas dependências da Escola. Apenas 25% declararam não ter passado por situações violentas. Ressalta-se, ainda, o fato de 65,5% dos respondentes participantes da pesquisa não considerarem a Escola um lugar seguro; contra apenas 34,5% que afirmaram se sentirem seguros na Instituição.

3.3.1 Análise dos dados: Algumas considerações

Os dados obtidos com os questionários, somados às entrevistas e a observação efetuada, permitiram analisar como a violência estava presente na Escola pesquisada. Com especial destaque, a pesquisa aponta para atos relacionados às agressões físicas e

verbais, existente entre os alunos. A pesquisa aponta, do mesmo modo, que quase não há incidência de violências entre os funcionários e professores.

De forma surpreendente, a violência alcança a todos os alunos que participaram da pesquisa. Mesmo diante dos esforços feitos pelos profissionais da Escola. As violências verbais foram confirmadas pelo percentual de 76,5% dos estudantes entrevistados, que afirmaram terem sofrido este tipo de violência. Outros 23,5% afirmaram terem sofrido violência física.

Os dados revelaram que boa parte dos alunos, 35%, não apresentavam nenhuma reação quando presenciavam algum tipo de violência. Uma possível interpretação para este percentual, nada desprezível, está ligada ao comprometimento com uma das partes e ou com o fato de certos alunos terem medo de serem as próximas vítimas, os próximos alvos das agressões. Neste caso, o silêncio parece se apresentar como uma defesa e uma forma de não se envolver com a situação.

A pesquisa apontou para o fato de que 53% dos alunos não tiveram acesso a materiais sobre violência e violência escolar; ao passo que 47% reconheceram que tiveram acesso ao tema. O percentual positivo está ligado, conforme já afirmamos, ao Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência (PROERD). Deste modo, os alunos que afirmaram não terem tido contato com o tema são alunos que ainda não estavam na faixa etária atendida pelo Programa.

No entanto, 100% dos professores confirmaram abordarem o assunto em sala. Uma das possibilidades para a existência da discordância pode estar, de um lado, na falta de clareza por parte dos alunos, diante do trabalho realizado pelos docentes; quando os mesmos abordam a violência por meio em rodas de conversas, de exercícios de leitura e dos combinados acerca do bom convívio a ser mantido, no interior da Escola. Por outro lado, tal discordância pode indicar que o tema violência não esteja sendo tratado, na escola, de forma mais explícita. Sistemática. Deixando em aberto um conhecimento mais apropriado acerca deste tema.

Relembramos, ainda, que os alunos mais novos (com idade de nove anos), foram responsáveis pelo índice de respostas positivas, no que se refere ao sentimento de segurança na Escola. Os alunos mais velhos (com idade de dez anos), afirmaram, na proporção de 100%, que não se sentiam seguros no ambiente escolar. O que demonstra que o aluno que passa mais tempo na Escola sofre maior número de agressões e, conseqüentemente, acaba por não confiar na segurança oferecida pela instituição.

Conforme a pesquisa, o receio das agressões estava voltado para os colegas e não para os professores ou funcionários.

Os estudantes foram questionados sobre o que deveria acontecer com quem age de forma violenta na Escola. Um total de 53% afirmou que o agressor deveria ser expulso da Escola. Outros 47% declararam que o agressor deveria ser “preso pelo Conselho Tutelar”. Em concordância com as respostas, é possível perceber que os estudantes reprovavam a prática de violência no convívio institucional. No entanto, alguns continuavam praticando tais ações. A ideia acerca do papel do Conselho Tutelar, compreendido como o órgão que “prende” aqueles que agem de forma violenta, revela a construção equivocada, por parte dos alunos, acerca do papel desempenhado por este órgão, que trabalha para o cuidado de crianças e adolescentes. Para os estudantes, o Conselho Tutelar atua na punição e não enquanto garantidor de direitos.

Os questionários também revelaram que na Escola observada quase não havia incidência de roubos. Por isso, 86% dos professores reconheceram não ter presenciado este tipo de atitude, contra apenas 14% que confirmaram ter presenciado roubos na instituição. Da mesma forma, os dados mostraram a alta porcentagem de professores que não visualizaram casos de violência contra o patrimônio, ou seja, 71,5%. Contra 28,5% que declararam ter visualizado casos de violência contra a Escola.

Por outro lado, 71,5 % dos professores e 100% os funcionários declararam não se sentirem seguros na Escola. Conforme já apontamos. O livre acesso ao ambiente escolar, por pessoas não adstritas aos quadros funcionais, reforça a sensação de que a violência vem de fora da Escola. Indicando o fato de que os profissionais se sentiam inseguros, por exemplo, diante da presença dos pais dos alunos.

Outro dado importante, revelado pelos questionários e também pelas entrevistas foi a falta de formação dos profissionais, no que se refere ao tema violência. Todos os funcionários, professores, equipe pedagógica e direção afirmaram que não receberam formação, material ou orientação de modo a lidar com casos de violência. Excetuando-se a questão da violência sexual, trabalhada pelo CREAS.

Os dados mostraram que a questão da violência está presente da Escola pesquisada. Mostrou, ainda, que os profissionais compreendem a importância do tema e a necessidade de se capacitarem para enfrentarem tal fenômeno. Reconheceram não estarem aptos a lidarem, de forma mais qualitativa, com a questão.

A pesquisa mostrou, por outro lado, que há certos encaminhamentos institucionais, feitos pela Escola, para lidar com a violência. Mesmo que de forma fragmentada. Além disso, foi possível perceber que certas práticas, adotadas no cotidiano escolar, auxiliavam no combate à violência. Mesmo que estas práticas não fossem vistas, por parte dos profissionais da Escola, enquanto mecanismos explícitos (dispositivos institucionais) de combate à violência.

É o que buscaremos mostrar na sequência.

3.4 Os dispositivos escolares e a violência

A violência no ambiente escolar é um fenômeno presente e que arregimenta ações, conscientes ou não, melhor elaboradas ou não, para o enfrentamento da questão. Neste sentido, é possível afirmar que certas práticas institucionais desenvolvem recursos, embasados em determinados tipos de saber. Saberes que, por sua vez, buscam identificar movimentos, conduzir práticas, subjetivar indivíduos.

Diante da movimentação epistemológica realizada por meio da pesquisa que aqui apresentamos, a partir das observações desencadeadas, das entrevistas, questionários e análise de documentos feitos, visualizamos dispositivos de normatização comportamental que atuavam, na Escola Municipal Higinio Antunes Pires Neto, diante da violência.

Salientamos que as atuações dos Dispositivos ocorriam, na Escola em questão, com vistas a controlar e emoldurar o comportamento, não apenas dos alunos, mas de toda a comunidade educativa; a partir da função própria de cada Dispositivo.

Os Dispositivos identificados na pesquisa completaram um círculo, formado por nove elementos. Elementos, estes, compostos por saberes e práticas específicas, mas que atuavam com o mesmo teor, ou seja, com o objetivo de influenciar o comportamento dos membros da comunidade escolar. Subjetivando seu comportamento, a partir daquilo que Foucault (2014) vai chamar de microfísica do poder ou de práticas disciplinares. Desenvolvidas pelas instituições de sequestro. Que se desenvolvem na modernidade. Dentre elas a Escola.

O dispositivo caracteriza-se pela correlação saber/poder, via estratégia institucional; que desenvolve determinadas verdades que disputam o sujeito em construção. “A verdade é concebida essencialmente como um sistema de obrigações, independente do fato de, deste ou daquele ponto de vista, se poder considera-lo

verdadeiro ou não. A verdade é antes de tudo um sistema de obrigações” (FOUCAULT, 2016, p.13).

O efeito de verdade, implementado pelos dispositivos, resulta no sujeito fabricado pelas instituições. “A subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade. Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade” (FOUCAULT, 2016, p.13).

A formação subjetiva, construída via dispositivos institucionais, constitui-se como um processo sempre passível de reformulações, mudanças de objetivos, disputas, reapropriações e resistências. Processo, portanto, sempre em construção.

Os dispositivos advêm de saberes específicos, adaptados a práticas cotidianas, e atuam enquanto estratégias para que se lide com determinados fatos sociais. Questões institucionais. Arregimentam a formação subjetiva e, por isso, relacionam-se com discursos sobre a verdade dos sujeitos. Verdades que se voltam para aquilo que se espera que estes sujeitos sejam.

Os dispositivos passam por formas de saber, por ações embasadas em relações de poder e pela autoridade, imprescindível, segundo Foucault (2016), para a construção de si. Uma vez que toda relação social, para Foucault, significa relação de poder e envolve uma conduta, de certo modo orientada. Conduzida. Mediada, justamente, por saberes e práticas institucionais (poderes disciplinares).

Relação com os outros quer dizer que as artes de viver se aprendem. Aprendem-se por meio de um ensino, por meio de uma escuta (aprendizagem, ensino). Ou seja, nessas artes de viver, a presença do outro, suas palavras, sua autoridade, são evidentemente indispensáveis. As artes de viver são passadas e transmitidas, ensinadas e aprendidas dentro e através de determinada relação do mestre com o discípulo. A atividade de direção do mestre para o discípulo, a maneira como ele educa e forma uma conduta são absolutamente indispensáveis e constitutivas da arte de viver. O indivíduo não pode aprender sozinho a arte de viver, não pode ter acesso à arte de viver por seus próprios meios, sem essa relação com o outro, essa relação com a direção, a autoridade do outro, sem essa relação, pelo menos provisória, de poder que o faz submeter-se ao outro e a seu ensino, até atingir o status ontológico que lhe permita desenvolver, por si mesmo e com total autonomia, o modo de experiência a que aspira (FOUCAULT, 2016, p. 31).

Neste ponto, a relação com o outro, apresentada por Foucault, evidencia o poder formativo das relações sociais. Notadamente as advindas das ações educativas, formais.

Via práticas discursivas e não discursivas. Neste sentido, os discursos produzidos por cada dispositivo potencializam certas práticas. Práticas, por sua vez, que suscitam determinados comportamentos. Práticas estas, que não advém apenas de uma instituição específica, como a Escola pesquisada, mas que se estendem para além da instituição (no caso estudado, da Escola) e buscam subjetivar, formar certos tipos de sujeito, afetos ao convívio institucional, neste caso, um sujeito Escolar que não seja violento, agressivo.

Os dispositivos desenvolvidos ou adaptados pela Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto, no trato com a questão da violência escolar, conforme verificamos via pesquisa, foram nove: o Dispositivo CREAS, o Dispositivo Recreio Dirigido, o Dispositivo PROERD, o Dispositivo Religioso, o Dispositivo Pedagógico, o Dispositivo Psicológico/Médico, o Dispositivo Disciplinar, o Dispositivo Patrulha Escolar e o Dispositivo Conselho Tutelar.

3.4.1 O Dispositivo CREAS

O Dispositivo CREAS atuava na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto a partir do combate à violência sexual. Via campanha desenvolvida pela Secretaria Municipal de Assistência Social, por meio do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), em conjunto com o Conselho Municipal de Direitos da Criança.

A ação desenvolvida pelo CREAS estava/está voltada para a sociedade, de forma geral. Tal entidade atua, de forma específica, na data de 18 de maio. Dia Nacional de Combate ao Abuso e a Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes. Na véspera desta data cartazes são distribuídos em diversos locais como convite para o evento. Fato que ocorreu, mais uma vez, no ano de 2018 (anexo 1). Cabe salientar que todos os anos são realizadas atividades diversificadas, voltadas ao combate à violência sexual. Em outras edições ocorreram palestras ministradas por psicólogo e blitz educativa (anexo 2).

A edição de 2018 aconteceu no Espaço da Arte. O evento propôs uma mesa redonda com diversas autoridades municipais: Membro do Conselho Tutelar, psicólogos, promotores de justiça, professores e psicanalistas. O debate alertou para o número expressivo de atendimentos, nas instituições municipais, de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Houve destaque para o impacto destes fatos na vida das vítimas, para o constrangimento que sofrem ao relatarem os fatos, bem como o

despreparo dos profissionais, em especial os profissionais da educação, em lidar com este fato social, nas Escolas.

De acordo com o site da Prefeitura Municipal³⁹, em Francisco Beltrão os atendimentos às crianças e adolescentes, realizados pelo CREAS, totalizaram 82 casos, em 2018, sendo 33 destes por violência sexual. O que corresponde a 40% do total de atendimentos.

Além de alertar para o grande índice de violência sexual, a campanha busca mobilizar a sociedade para que os casos sejam denunciados às instituições competentes, Conselho Tutelar, Polícia Militar, delegacias ou no disque 100.

No folder da campanha estavam destacadas algumas dicas para a proteção de crianças e adolescentes e o desenvolvimento do processo de socialização e educação com respeito aos direitos. E ainda, conceitos sobre a violência sexual, abuso sexual, exploração sexual e o contexto da escolha do dia 18 de maio como dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e adolescentes (anexo 3).

Este dispositivo de enfrentamento à violência, utilizado pela Escola pesquisada, haja vista as declarações feitas pelos profissionais da instituição acerca da questão da violência sexual, possui como objetivo, justamente, o combate à violência sexual. Mais do que chocar com o volume de atendimentos, o trabalho realizado pelo CREAS possui como objetivos dar visibilidade ao tema.

Atua, deste modo, notadamente no caso das Escolas, como um Dispositivo, ancorado nos saberes advindos da psicologia e do campo jurídico.

A iluminação do saber psicológico se enuncia ao tornar quase que palpável o sofrimento de crianças e adolescentes que vivem esta situação de violência. A tentativa de conscientização social se consolida como uma forma de proteção às vítimas.

O campo jurídico é encandecido e pronunciado quando o princípio de proteção às crianças e adolescentes é violado, negado pela convivência familiar e social, quando atravessada pela violência sexual. A campanha destaca, dentre outras coisas, a privação de liberdade sofrida pelas vítimas, diante do medo da ação do violentador, que usa do poder que possui, normalmente, para impor uma ação violenta diante da vítima.

Entre estes dois campos de saberes (psicologia e campo jurídico) permanecem uma troca de forças, como flechas que se inter cruzam e contrastam interpretações

³⁹ Pesquisa disponível em: <http://franciscobeltrao.pr.gov.br/noticias/debate-sobre-abuso-sexual-de-criancas/>. Acessado em: 15 de ago de 2018.

acerca do que envolve as relações entremeadas por violência sexual. Interpretações que dão visibilidade ora ao medo daquele que é acuado pela situação, ora a memória traumática resultante da situação conflituosa, ora a restrição da proteção social, ora a restrição da liberdade individual.

O Dispositivo de combate à violência sexual, encabeçado pelo CREAS, subjetiva comportamentos, a partir da união entre os saberes advindos da psicologia e do campo jurídico, afirmando formas de atuação social/institucional que buscam alertar para o silêncio diante dos casos de violência sexual e para a adoção de posturas que não reforcem este tipo de violência. Destaca-se, assim, a mudança de comportamento, a ação sobre a ação do outro, advinda do Dispositivo.

O CREAS atua não apenas por meio da campanha de combate à violência sexual, com a prevenção e o alerta; mas também enquanto órgão de apoio para a criança e para a família de vítimas de violência sexual. Destacamos, em especial, o caso da menina do 4º ano, da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto, que denunciou o tio como abusador. A estudante e a mãe receberam apoio psicológico, advinda do CREAS, assim que solicitado pela Escola. Fato que mostra, mais uma vez, a imbricação entre CREAS e Escola, no trato com o tema violência sexual.

3.4.2 O Dispositivo Recreio Dirigido

O Recreio Dirigido é uma atividade escolar descrita por dois documentos de normatização, um deles advindo do Ministério da Educação, Parecer CNE/CEB nº 2/2003⁴⁰. O segundo é o documento encaminhado pela Prefeitura Municipal, em formato de projeto.

O documento encaminhado para as escolas, advindo do Ministério da Educação, afirma que a construção do aprendizado não se restringe a sala de aula. Mas a todo o momento em que o estudante está sob a responsabilidade da instituição de ensino. O documento destaca o tempo destinado ao recreio. Atividade que “possui muita importância na formação da personalidade dos alunos” (PARECER CNE, 2003, p.01).

⁴⁰ Projeto encaminhado para a Câmara de Educação Básica, aprovado em 19 de fevereiro de 2003, a delatora foi Sylvia Figueiredo Gouvêa, sob o processo N.º: 23001000204200214.

O parecer, pautado na legislação, conforme descrito pelo Conselho Nacional de Educação, CEB nº 05/97, afirma que o recreio e os intervalos das aulas funcionam como efetivo trabalho escolar. Dessa forma, o documento deixa evidente a responsabilidade educacional, atribuída as instituições de ensino, inclusive no horário destinado ao recreio. Para que as horas possam ser computadas como efetivo trabalho, as atividades devem estar previstas na Proposta Político Pedagógica da escola. A Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto, em especial, ressalta em seu Projeto Político Pedagógico a realização do recreio dirigido como parte integrante da formação educacional. Em concordância com o estipulado no Parecer CNE/CEB nº 2/2003.

De acordo com o documento municipal (Francisco Beltrão), o recreio dirigido caracteriza-se como momento adequado a uma atuação escolar, dirigida aos estudantes, de modo que estes recebam atendimento em tempo integral; como tempo qualificado de permanência na instituição educativa.

O Projeto de Recreio Dirigido foi implantado na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto há dois anos. As atividades acontecem em todos os dias letivos, no momento do recreio, e tem duração de 15 minutos. As atividades são planejadas e organizadas pelos professores, direção e equipe pedagógica, com atenção voltada para os conteúdos das disciplinas de Arte, Educação Física e Ciências. As atividades são previstas no início do ano letivo, em calendário, e descritas no livro de registro de classe. “Na escola, existe a preocupação com os alunos para que o momento do recreio seja aproveitado com prazer, autonomia, respeito ao próximo e responsabilidade, diminuindo os conflitos e os pequenos acidentes” (PROJETO, 2016, p.02).

As diversas atividades programadas para o controle do tempo de intervalo são direcionadas basicamente por jogos, danças, músicas, feiras e apresentações artísticas, “O recreio dirigido é uma forma de transformação, pois o aluno terá liberdade para brincar, além de acrescentar significados para o seu desenvolvimento despertando a criatividade, imaginação, raciocínio, cooperativismo e o respeito para com o outro” (PROJETO, 2016, p.02).

O Recreio Dirigido, na escola pesquisada, apresenta-se como um Dispositivo, com poder institucional que age no controle do tempo, para que os alunos não atuem de forma violenta com os colegas, na hora em que estão se relacionando com os mesmos, no intervalo das aulas. Principalmente com os alunos menores, de 4 e 5 anos.

As atividades são controladas pelos professores e pelas coordenadoras que, além de coordenar as atividades, observam o comportamento dos estudantes. As mesmas ficam atentas diante de possíveis denúncias de violência, advindas dos alunos; bem como diante de casos de violência contra o patrimônio escolar.

A finalidade deste Dispositivo é evitar que a ociosidade seja utilizada para a feitura de brincadeiras agressivas. A tentativa está em proporcionar o tempo de convivência de forma harmoniosa, sem violência. E para que o ambiente coletivo, como os banheiros, o saguão, o refeitório e os alimentos possam ser compartilhados sem prejuízo a nenhum estudante. Ou, ainda, para que estes estudantes não sofram nenhum tipo de desconforto, físico ou psicológico, na convivência coletiva, durante o tempo destinado ao recreio.

Tanto o parecer do Ministério da Educação quanto o projeto encaminhado pela prefeitura estão pautados no saber jurídico. Os documentos afirmam o cumprimento da carga horária e o direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB/9394). Além do cumprimento legal do tempo efetivo, de trabalho pedagógico, também o saber do campo da Psicologia aparece, mais uma vez, aqui, agora enquanto compreensão de como deve se dar o convívio escolar. A ideia das atividades dirigidas anseia por ensinar aos estudantes o comportamento que considere o outro em sua integridade, trate os colegas com respeito e compreenda o sentido da liberdade. Para tanto, a disciplina advinda do Recreio Dirigido controla a experiência com os demais

A disciplina é, em si, um fator *sui generis* da educação; existem elementos essenciais no caráter moral que só podem ser creditados a ela. É mediante a disciplina, e somente por ela, que podemos ensinar a criança a modelar seus desejos, a limitar seus apetites de todo o tipo, e, com isso, definir os objetos de sua atividade; essa limitação é condição para a felicidade e para a saúde moral (DURKHEIM, 2012, p. 57).

A contensão de impulsos e vontades são elementos primordiais para tornar a convivência social, possível. Dessa forma, O Recreio Dirigido atua como dispositivo disciplinar no controle do comportamento dos estudantes, para possibilitar o compartilhamento de espaço e objetos, no mesmo horário, apesar da diversidade das turmas, das diferentes idades e dos distintos interesses presentes no ambiente coletivo/escolar. O Recreio Dirigido acontece em todas as escolas da Rede Municipal de

Educação de Francisco Beltrão. Não apenas na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto. Embora esta tenha sido objeto de nosso olhar.

3.4.3 Dispositivo PROERD

O PROERD é a sigla que remonta ao Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência. A versão brasileira foi implantada em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. A versão original surgiu em 1983, nos Estados Unidos, com o nome Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E. Atualmente, este programa de resistência às drogas e a violência alcança larga escala no território brasileiro⁴¹.

O projeto possui a duração de quarenta dias, com aulas semanais de quarenta minutos, em média. As atividades são desenvolvidas por policiais militares, fardados e treinados para a instrução pedagógica. Cada estudante recebe uma camiseta e um livro. No final das aulas acontece a formatura e, neste momento, os estudantes recebem o certificado.

O Programa caracteriza-se por envolver a Família, a Escola e a Polícia Militar. A principal atuação está em prevenir o uso de drogas e a violência entre os estudantes. Atua, também, no reconhecimento de pessoas do convívio dos alunos que possam influenciar o comportamento destes, no que se refere ao uso de drogas e na prática de violência. O material trabalha no desenvolvimento de habilidades que desenvolvam resistência às drogas e à violência.

O PROERD projeta seus esforços para prevenir a criminalidade, diminuir o índice de violência e o consumo de drogas. A aplicação do Programa, nas escolas paranaenses, firmado entre a Secretaria da Segurança Pública e a Secretaria da Educação, pela resolução nº 002/2000, pode acontecer em qualquer instituição de ensino que se disponha a participar do projeto.

O material fornecido aos alunos apresenta dez lições. Durante as aulas, os esforços são concentrados em desenvolver habilidades de autoconhecimento e autocontrole emocional, como lidar com colegas e amigos e também como compreender desafios e responsabilidades, especialmente no que se refere ao consumo de drogas e a atos de violência.

⁴¹ O PROERD trabalha com alunos do 5º ano, crianças com dez (10) anos de idade.

O material destaca, ainda, lições para conversas em família. No livro os pais firmam o compromisso com o programa e participam, por meio de conversas e orientações, a respeito das responsabilidades que os estudantes devem chamar para si, em diferentes lugares, tais como na sua casa e na escola. O material estimula os pais a dialogar com os filhos, ajudando a enfrentar possíveis influências negativas, advindas de colegas e amigos dos estudantes.

As lições trabalhadas apresentam múltiplas informações, como as consequências biológicas do consumo de cigarros e de bebidas alcoólicas, para o corpo humano; e nas possíveis doenças resultantes dessa prática. São apresentadas situações de crianças ou adolescentes frente ao uso de cigarro e álcool. Nestes casos, os alunos analisam a circunstância de risco e descrevem escolhas responsáveis, diante de tais acontecimentos.

O bullying e o cyberbullying também são abordados no material, por meio de debates que analisam situações que podem acontecer na escola e no transporte escolar. As atividades envolvendo o tema demonstram as maneiras seguras e responsáveis de se relatar, para os pais ou professores, acontecimentos constrangedores vivenciados pelos alunos.

O PROERD age no controle de comportamento dos alunos, para que estes não se aproximem das drogas, incluindo cigarro e álcool, e não sejam agressivos com colegas, amigos e familiares. Estimula os mesmos a conter-se, recusar as ofertas que possam trazer consequências negativas para sua vida. Atua, ainda, no reconhecimento de figuras de autoridade, como o policial, os pais e os professores. A intenção está em desenvolver a consciência acerca das responsabilidades diante de cada ação tomada, seja uma ação direcionada para consigo mesmo (por parte do aluno) ou para com outro. Dessa forma, atua como um Dispositivo, embasado principalmente nos saberes psicológico, do campo da biologia e do campo jurídico.

O saber psicológico aparece por meio do conhecimento de si, por meio do autoconhecimento e do autocontrole diante de situações que envolvam a oferta de drogas, cigarro e álcool, por colegas; dentro do ambiente institucional. Ou por amigos, em circunstâncias fora do contexto escolar. O mesmo saber atua no trato com os danos causados pela violência, seja esta proferida por palavras ou praticada (vias de fato). Conscientizando que a violência prejudica os indivíduos, fere seus sentimentos e lhes retira a liberdade e a autoconfiança. Alertando para questões que cercam o bullying e o cyberbullying, bem como ações inapropriadas, realizadas na Escola ou fora dela. Atua,

ainda, ao ratificar a importância de os alunos/estudantes relatarem casos de violência ou de proximidade com drogas.

A competência do saber psicológico se estende, ainda, ao identificar e reconhecer as figuras de autoridade, diante dos estudantes, que podem agir enquanto reguladores do comportamento destes estudantes. Sejam os pais, em casa; sejam os professores, na escola. Sejam os próprios policiais, nas ruas. O saber atua, também, ao ensinar as crianças a controlarem a ansiedade e a pressão, em momentos de dificuldade e tensão. Instigando estes a lidarem com as adversidades/frustrações, sem buscarem nas drogas o refúgio para os problemas enfrentados.

Já ao saber da Biologia entra em cena quando as diversas informações sobre as doenças, relacionadas ao uso de drogas, incluídos cigarros e álcool, são abordadas. O material e as explicações do profissional demonstram as reações do corpo humano ao entrar em contato com estes produtos químicos. Destacando os malefícios físicos e psicológicos que podem ocorrer, se consumidos.

Por fim, outro saber que compõe a estratégia de intervenção do Dispositivo PROERD é o saber jurídico. As aulas alertam os alunos para as consequentes penalidades, previstas em Lei, em caso de consumo ou comercialização de drogas e outros entorpecentes; bem como em atos de violência, física ou psicológica, bullying ou cyberbullying, que sejam praticados contra colegas, familiares ou qualquer outra pessoa. O saber jurídico afirma a união entre Constituição Federal, Estadual, Estatuto da Criança e do Adolescente e Polícia Militar, na proteção e no cumprimento das efetivas leis.

O objetivo de atuação, deste Dispositivo, por sobre a subjetividade dos estudantes está na conscientização dos mesmos, calcada no saber psicológico, biológico e jurídico. O programa funciona como uma “vacina” contra o uso de drogas e violência. Alerta sobre os prejuízos do consumo de entorpecentes e sobre as consequências da violência.

O trabalho da polícia se efetiva, a partir do Programa, na direção da construção de uma sociedade harmônica, em que cada um seja capaz de lidar com seus próprios conflitos sem causar agravo a si e as outras pessoas. A intenção do Programa se pauta em construir indivíduos que exerçam temperança diante das adversidades e, conseqüentemente, reduzir o índice de criminalidade social.

Este Dispositivo trabalha sob o formato de caráter social/preventivo, unindo forças entre a Polícia Militar, a Escola e a Família, na busca de uma sociedade mais justa e segura.

Durante as observações e aplicação dos questionários foi possível perceber que uma parcela dos estudantes afirmou ter conhecimento acerca do tema violência. Justamente àqueles estudantes que tiveram ou estavam tendo contato com o PROERD. O que denota a existência do Dispositivo, atuando na Escola.

3.4.4 O Dispositivo Religioso

A história da humanidade foi atravessada por elementos de ordem religiosa. Sendo a religião uma das mais poderosas ferramentas, históricas, de controle dos costumes e do comportamento das coletividades. As religiões desempenharam, sem dúvida, uma das mais consistentes ferramentas de “freio moral” e social.

O Decreto nº 119-A, de 07/01/1890⁴², afirmado pelo Marechal Manoel Deodoro da Fonseca⁴³ declarou o Brasil como um país laico, ou seja, não dependente, não ligado a instituições religiosas, sejam elas quais forem. Deste modo, e desde então, cada cidadão brasileiro passou a ter o direito de filiar-se, a seu gosto e costume, ao credo religioso que melhor se adapte a suas crenças.

O mesmo Decreto estabeleceu, ainda, o respeito a todos os tipos de manifestações religiosas, pelo regimento de fé em atos particulares e coletivos.

Sabe-se que manifestações religiosas pulsam em diversos ambientes sociais, alcançando até mesmo instituições que não possuem como finalidade a transmissão de saberes religiosos. Caso das escolas. Independente disto, por vezes esta instituição (Escola) adota práticas religiosas, ou certas práticas advindas de um credo ancorado em certas ramificações religiosas, no seu cotidiano. Mesmo que de modo informal.

Embora o ensino formal, no Brasil, seja permeado pela laicidade, desde o período Pombalino e a respectiva expulsão dos Jesuítas do território nacional, não é incomum ver escolas (mesmo escolas públicas) adotando alguma prática, advinda de certa crença religiosa, em sua rotina.

⁴² Decreto disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1851-1899/D119-A.htm, acessado em: 05 set. 2018.

⁴³ Manuel Teodoro da Fonseca foi militar de auto grau graças às lutas da Guerra do Paraguai, tornou-se o primeiro presidente brasileiro e atuou entre os anos de 1889 – 1891.

Na Instituição pesquisada ocorrem atividades balizadas por saberes advindos da Religião. Por exemplo, quando as professoras se utilizam da reza, antes de iniciarem as atividades escolares. Deste modo, o ato de fazer uma oração faz parte da rotina pedagógica.

Na entrevista realizada com as coordenadoras da Escola, as mesmas afirmaram orientar as docentes para que a oração faça parte da rotina. Segundo as coordenadoras, para muitos alunos este é o único momento em que estabelecem alguma ligação com a religiosidade; uma vez que não são motivados, no convívio familiar, nesta direção. Muitos alunos não possuem modelo de religião porque muitos pais não seguem nenhum. Deste modo, o contato com a crença em algo transcendente acontece apenas na Escola.

A oração orientada pela equipe pedagógica não segue nenhum modelo. A preferência é para que seja espontânea, feita por um aluno que se sinta à vontade para realizar algum pedido ou efetuar algum agradecimento. Do mesmo modo, também pode ser feita uma oração universal ou construída pela própria turma, como é o caso da turma da Pré-escola. No período vespertino. A oração da turma está afixada em um cartaz, colado na parede da sala. Todos os dias a oração se repete, no início da aula (a imagem do cartaz está no anexo 4).

Na maioria das salas de aula existe um crucifixo, colado próximo ao quadro utilizado pelo professor. Em algumas salas o crucifixo está colocado acima do quadro, em outras está colocado no próprio quadro (as imagens estão no anexo 5).

O Dispositivo Religioso caracteriza-se por advir de fora do ambiente escolar e do próprio indivíduo, mas é capaz de controlar seu comportamento e até mesmo fazer a construção, subjetivação, deste mesmo indivíduo. A partir do contato que este tem com os preceitos e normas religiosas. A religião condiciona comportamentos, devido ao ideal de sujeito a ser alcançado. Devido ao fato de prescrever formas de agir e ser que, em conformidade com a lógica espiritual (transcendental), parecem apontar caminhos seguros para os indivíduos trilharem.

Especialmente em tempos líquidos, caracterizados pela falta de solidez e de certezas mais duradouras diante dos outros e da própria vida, as religiões podem servir como porto seguro, como um alimento estabilizador da vida humana, cumprindo o papel de regulador social/comportamental. No Vazio contemporâneo a religião assume,

em muitos casos, a capacidade de orientar o caminho a seguir, diante do esvaziamento de referenciais que parecem caracterizar a pós-modernidade.

Uma noção tida geralmente como característica de tudo o que é religioso é a de sobrenatural. Entende-se por isso toda a ordem de coisas que ultrapassa o alcance e nosso entendimento; o sobrenatural é o mundo do mistério, do incognoscível, do incompreensível. A religião seria, portanto, uma espécie de especulação sobre o que escapa à ciência e, de maneira mais geral, ao pensamento claro (DURKHEIM, 1996, p. 5).

O saber da religião atua como um Dispositivo, ao dar respostas para as grandes questões existenciais. Acalmando, por vezes, a angústia perante situações que escapam à lógica racional e, mesmo, à lógica científica. Este Dispositivo, religioso, atua ao mesmo tempo como instrumento de controle do comportamento agressivo dos indivíduos. Em especial, do comportamento agressivo alunos da instituição educativa pesquisada. O mesmo deve ocorrer em outras escolas. O ato de os professores fazerem, com a ajuda dos alunos, uma oração antes do início das atividades escolares, proporciona uma sensação de tranquilidade e de esperança em algo superior.

A crença metafísica atua em causas que escapam do controle humano. Rezar acalma os alunos e, conseqüentemente, contribui para o desenvolvimento pedagógico, porque atua como tranquilizante. Age não apenas como instrumento de controle da angústia; mas também atua na prevenção da violência escolar. É o que ouvimos por parte dos professores entrevistados.

Deste modo, o rezar, o culto a um Deus (externalizado pela presença dos crucifixos nas salas de aula), apontam para um Dispositivo que acaba atuando como “freio moral”, inibidor de algumas atitudes agressivas, violentas, que poderiam ocorrer na Escola pesquisada.

3.4.5 O Dispositivo Pedagógico

As instituições sociais são pautadas em regras que assegurem o efetivo funcionamento e cumprimento dos objetivos, das metas planejadas. Em praticamente todos os lugares (notadamente no interior das instituições) os indivíduos estão sujeitos a

seguirem determinadas práticas, comportamentos; para que sejam aceitos pelos grupos ou para se façam entender pelos grupos com os quais estão em contato.

Caso a adaptação não aconteça, a consequência de não seguir a norma pode ir da estigmatização a exclusão. Cabe Salientar, entretanto, que o “enquadramento” do comportamento é construído pelos Dispositivos; sendo, por isso, construído, transformado, moldado e adaptado situacionalmente e historicamente.

Entre as instituições que atuam de forma poderosa, no que se refere a construção/fabricação de comportamentos, desde a modernidade, está a escola. Instituição que surge com a preocupação de adequar o comportamento dos alunos, de modo que a finalidade educativa seja alcançada de forma satisfatória. Para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, de fato, o desenvolvimento das atividades pedagógicas, nas escolas, é levado em consideração e se desenvolve levando-se em conta uma homogeneidade (alunos) mínima esperada. Um padrão de normalização de condutas (baseadas, justamente, em regras) que dê sustentação às práticas cotidianas. Isto porque há um professor por sala de aula, e este mesmo professor precisa atender a um número grande de alunos.

No entanto, essa linearidade, por vezes, está distante da realidade. Por inúmeros fatores. Um dos diversos aspectos relevantes para a não aquisição mais linear do aprendizado ou para a dificuldade encontrada pelo professor, no sentido de acompanhar o compasso educativo, está vinculado ao comportamento dos alunos.

As diversas maneiras de demonstrar comportamento não satisfatório ao ambiente escolar, por parte de determinados alunos, variam entre posturas consideradas indisciplinadas, incivilizadas e ou violentas. Em muitos casos, estas manifestações são desdobramentos da violência que acomete o ambiente.

De acordo com Leme⁴⁴ (s/d. p. 47),

A disciplina é entendida como a obediência a um conjunto de regras estabelecidas; portanto, a indisciplina é definida negativamente pelo não fazer, como desobediência ou transgressão à regra. Já a violência implica um fazer: aplicar a força ou qualquer outra forma de coação para se obter um objetivo almejado. Em outras palavras, a violência se manifesta quando o indivíduo, para privilegiar a consecução de seus

⁴⁴ Maria Isabel da Silva Leme é psicóloga, mestre, doutora e livre-docente pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A definição está no artigo: Educar para a convivência: a gestão de conflitos na escola, publicado na Revista Grandes Temas (s/d).

próprios objetivos, apela para qualquer meio, inclusive a força, para obter o que deseja.

Casos de indisciplina podem ser compreendidos como complemento, extensão da violência, devido às consequências negativas que, via de regra, exercem diante do trabalho pedagógico do professor. Como descreve Lemes (s/d, p. 48),

A indisciplina é frequentemente associada à violência, ou seja, é vista como uma manifestação desta. Tal associação fica clara nas queixas de professores acerca do comportamento de seus alunos em sala de aula, que os impedem de desenvolver suas atividades docentes. Tais comportamentos têm sido chamados de incivildades, e variam desde formas mais brandas de desobediência às regras, como conversas em voz alta, risos e movimentação desnecessária em sala de aula, até transgressões mais graves, como troca de insultos, ameaças e empurrões.

Conforme as definições destacadas, a violência (e seus correlatos) geralmente é vista quando alguns atos, mesmo que rotineiros, deixam de ser naturais (atos esperados) e passam a consumir o tempo de trabalho docente de forma prejudicial; tanto para o próprio professor quanto para os demais estudantes. Nas escolas, os alunos que apresentam comportamento considerado violento, indisciplinado ou incivilizado tendem a ser tratados, num primeiro momento, pelo Dispositivo Pedagógico.

Este controle de comportamento atua mediante o diálogo. Em primeira instância, o problema, detectado pelo professor como prejudicial a sua atuação ou ao comprometimento do aprendizado dos demais alunos, é abordado por meio de uma conversa entre este professor e o(a) aluno(a) envolvido(a).

A pesquisa realizada na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto deixou claro a existência deste Dispositivo. Por exemplo, a partir da entrevista realizada com a Professora do Peter que afirmou quando casos de violência aconteciam, ela dialogava com o aluno e tentava compreender o porquê de seu comportamento. Esclarecendo, na sequência, para o mesmo aluno, que este tipo de atitude não estava apropriada ao ambiente de sala de aula e ao convívio escolar. A mesma professora afirmou que alertava o aluno, do mesmo modo, para as consequências negativas que esta ação o traria.

A Professora afirmou, ainda, que a conversa com o aluno Peter resolveu, por vezes, o problema advindo de seu comportamento inadequado. Entretanto, reconheceu que a violência que ele apresentava em relação aos colegas era diária, o que tornara ineficaz, com o tempo, o diálogo que ela tentava manter.

Diante destes casos, a segunda instância acionada, na Escola, era a Coordenação pedagógica. As coordenadoras, por sua vez, usavam do diálogo com o aluno para tentarem adequar o comportamento aos padrões esperados. Também buscavam encontrar as causas para os atos violentos; e mais uma vez explicar as consequências dessa forma de agir para o aluno.

Durante a entrevista com as Coordenadoras, elas afirmaram que quando o diálogo com o aluno não resultava na adequação do comportamento, a terceira instância acionada era o diálogo com os pais ou responsáveis pelo estudante. Esta terceira instância do Dispositivo Pedagógico chamava os pais à responsabilidade, diante das ações de seu filho. Buscando, além disso, junto com os pais ou responsáveis, descobrir as razões das atitudes violentas e estabelecer, em parceria com a família, mecanismos de controle das ações violentas apresentadas pelo estudante.

O diálogo, enquanto Dispositivo escolar, consiste num procedimento que busca apreender os motivos de determinadas ações. A investigação acontece para encontrar possíveis estratégias de intervenção diante do problema detectado, uma vez que se entende que tais atitudes põem em risco não apenas os colegas e professores, mas o próprio aluno que pratica a violência; uma vez que este geralmente sofre com os resultados de sua conduta.

O Dispositivo Pedagógico é constituído pelo saber pedagógico e pelo saber psicológico. O conhecimento pedagógico atua no ensino, por meio da organização do espaço-tempo e das atividades encaminhadas; estando voltado, até por conta da atividade que desempenha, ao controle da indisciplina e da incivilidade advinda dos estudantes. O professor, neste sentido, trabalha na direção de alicerçar a adequação dos comportamentos, ao ambiente escolar, e a rotina educacional.

O saber psicológico recebe luz ao se voltar para a identificação das razões dos atos violentos. Das ações agressivas. Dispositivo que pode emergir no momento em que o diálogo se estabelece e atua como instrumento de cooperação, permeando as relações que ocorrem na Escola.

Dialogar representa a construção de vínculos e estabelece, por vezes, a confiança que permite aos alunos arriscarem-se, no sentido de relatarem contrariedades, problemas ou dificuldades. Além disso, ao compreender os porquês do comportamento violento é possível traçar formas de intervenção (de controle) da violência que acontece na Escola.

Este Dispositivo trabalha também em caso de violência contra o patrimônio escolar. Conforme as entrevistas e os questionários demonstraram, este tipo de violência não faz parte da rotina escolar. No entanto, quando acontece, o Dispositivo Pedagógico novamente ganha visibilidade.

Caso os diálogos não apresentem os resultados esperados, ou seja, se as agressões e formas de violência continuarem, o Dispositivo Pedagógico abre espaço para o Dispositivo Patrulha Escolar. O que representa a atuação policial no ambiente escolar, por meio de atribuições advindas do campo jurídico, adaptadas as instituições escolares.

3.4.6 O Dispositivo Psicológico/Médico

O Dispositivo Psicológico/Médico é uma extensão do Dispositivo Pedagógico. Em geral, a conversa estabelecida entre aluno e professor, aluno e coordenação pedagógica ou pais e coordenação pedagógica apresenta resultado satisfatório para o comportamento violento.

No entanto, nem sempre o Dispositivo Pedagógico apresenta eficácia, pois alguns alunos não são subjetivados por meio do diálogo. Isso faz com que o Dispositivo se reorganize, neste caso, a partir da visibilidade que outro saber/poder institucional pode apresentar. Neste caso, gerando novas estratégias de controle comportamental. É o caso da medicalização escolar.

A Escola pesquisada tende a encaminhar alunos para o atendimento psicológico apenas em caso de dificuldade no aprendizado. Aqui, o encaminhamento apenas define se o aluno precisa, ou não, frequentar a sala multidisciplinar. Nada além disso.

No entanto, os alunos que, mesmo depois do uso recorrente do Dispositivo Pedagógico, continuam a apresentar comportamento indesejado (violento), tendem a ser encaminhados para atendimento psicológico, mas que neste caso precisa acontecer por parte dos responsáveis.

Quando os pais cumprem com a solicitação da Escola e acontece o acompanhamento psicológico, geralmente os resultados são visíveis e a melhora do comportamento e do aprendizado é significativa. Tal qual constatamos por meio das entrevistas e da aplicação dos questionários.

Todavia, em alguns casos, o tratamento psicológico não é suficiente para conter o comportamento inadequado (violento). Neste caso, o profissional da psicologia que atende o aluno tende a solicitar uma avaliação neurológica. Em caso de comprovado comprometimento das atividades escolares, por parte do aluno encaminhado ao saber médico, o aluno receberá tratamento medicamentoso.

Foi relatado, por meio das entrevistas, que no ano de 2016 houve um caso, na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto, em que foi solicitado tratamento psicológico para um aluno. Os pais acataram a solicitação institucional e encaminharam o aluno para consulta.

No entanto, o comportamento não foi contido pela área psicológica e foi reencaminhado a um neuropediatra. Após a consulta com o profissional da medicina o estudante passou a ser tratado com medicamentos. Desde o início do acompanhamento com o neuropediatra o comportamento do aluno mudou de maneira considerável, conforme relato das Coordenadoras Pedagógicas da Escola.

Elas afirmam que, desde então por meio de administração medicamentosa, o aluno apresentava desenvolvimento das habilidades cognitivas, de maneira nunca vista até então. O mesmo aluno apresentava, ainda, bom relacionamento para com os colegas em sala de aula.

O Dispositivo Psicológico/Médico é composto por duas áreas de saber, o conhecimento psicológico e o conhecimento médico. Ambos buscam controlar o comportamento agressivo (violento) por meio de suas atribuições e competências. Neste caso, fica claro a passagem de poder existente entre um e outro, uma vez que quando o saber psicológico não consegue atender as necessidades esperadas (controlar a ação violenta do indivíduo), lança uma flecha e solicita a presença do saber médico. Saber que ganha poder, visibilidade e, por sua vez, se pronuncia para explicar os fatos.

Outro exemplo de estudante que recebeu a atuação do Dispositivo Psicológico/Médico é aluno Peter, já mencionado nas observações. Aluno que passou por todas as instâncias do Dispositivo Pedagógico e não apresentou melhora.

Diante disso, a Escola solicitou, muitas vezes, para que a mãe o encaminhasse para atendimento psicológico. No entanto, a mesma relutou em leva-lo, por diversos motivos. Mas soubemos que, enfim, o menino foi encaminhado para consulta psicológica e que seu tratamento estaria no início. Soubemos, ainda, que a profissional (psicóloga) que atendeu Peter se pronunciou em relação a necessidade de o mesmo realizar, também, avaliação neuropsiquiátrica.

Os alunos que passam por vários dispositivos, mas não são controlados/subjetivados por eles, agem enquanto pontos de resistência. O que obriga as instituições a adotarem novos dispositivos. Colocando em jogo novos saberes/poderes e novos mecanismos de subjetivação. O que mostra que os Dispositivos são contingenciais. Que ora funcionam, ora não funcionam. Que atuam em cadeia e se misturam, compondo um fazer institucional complexo, multifacetado.

3.4.7 O Dispositivo Disciplinar

Para Durkheim⁴⁵ (2012, p. 233) “a escola é uma sociedade, um grupo natural, que pode até mesmo impulsionar o surgimento de todo tipo de ramificações que podem surgir sob a forma de agrupamentos derivados dela.” A instituição de ensino possui uma rotina própria que se assemelha a sociedade.

Na escola as pessoas convivem diariamente, dividem o mesmo espaço e compartilham, em geral, o mesmo objetivo, ou seja, voltam-se para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a pequena sociedade, assim como as grandes, nem sempre está em harmonia. Em alguns momentos a convivência pode torna-se difícil. Para que as engrenagens sociais funcionem com certa estabilidade é preciso a existência de regras de convivência que garantam o ordenamento e a organização social/institucional.

Embora esta forma de ver as coisas esteja muito mais alinhada a um pensamento funcionalista, organicista, é notório que o comportamento social/institucional é conduzido, alimentado, por padrões (regras) que enaltecem determinados tipos de postura. Uma vez que cada instituição almeja um objetivo específico, desenvolve mecanismos que regulam comportamentos, alimentam determinadas posturas e enaltecem determinadas formas de ser e estar no mundo. No caso da Escola pesquisada

⁴⁵ Sociólogo francês que ministrou a primeira cadeira de sociologia da educação. Desenvolveu a sociologia funcionalista e exerceu forte influência no pensamento intelectual do século XX.

o documento que enaltecia essas questões, do ponto de vista disciplinar/normativo, era o Regimento Escolar.

O Regimento em vigor na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto, à época da pesquisa, foi elaborado de forma coletiva, aprovado pelo Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão e está em vigor desde novembro de 2013.

O documento representa o conjunto de regras para a organização e o funcionamento administrativo, pedagógico e disciplinar da Instituição de Ensino. O documento especifica direitos, deveres e proibições para toda a comunidade educativa, baseado no princípio normativo definido de acordo com a legislação aplicada no país, estado e município. Esta junção de regras define-se como o Dispositivo Disciplinar.

De acordo com a análise do documento, o enfrentamento à violência recebe espaço no currículo educacional, como especificado no Capítulo II, que se refere à organização didático pedagógica. A Seção III, Da organização Curricular, Estrutura e Funcionamento, por meio do Artigo 56, se refere à organização curricular para o Ensino Fundamental.

No parágrafo III do presente Artigo aparece: “História e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Prevenção ao Uso indevido de drogas, Sexualidade Humana, Educação Ambiental, Educação Fiscal e Enfrentamento à Violência contra a criança e o adolescente, como conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo” (REGIMENTO, 2013, p. 21).

O regimento menciona ainda a proibição da violência prevista no Capítulo I, dos direitos, deveres e proibições dos docentes, equipe pedagógica e direção. A Seção III, das proibições, Artigo 136, parágrafo III, restringe atos COMO: “Discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente e/ou verbalmente qualquer membro da comunidade escolar” (REGIMENTO, 2013, p. 33).

A mesma proibição está afirmada para os funcionários, no Capítulo II, dos direitos, deveres e proibições da equipe dos funcionários. A Seção III, das proibições, Artigo 140, parágrafo III, condena atos tais como: “Discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente e/ou verbalmente, qualquer membro da comunidade escolar” (REGIMENTO, 2013, p. 35).

As proibições de atos violentos são estendidas para os alunos, em especial no Capítulo III, que se refere aos direitos, deveres, proibições, ações educativas, pedagógicas e disciplinares dos alunos. Na vasta delimitação estabelecida pelo

Regimento, destaca-se, na Seção II, dos deveres, o Artigo 143, no parágrafo VI, que estabelece: “Cooperar na manutenção da higiene e na conservação das instalações escolares” (REGIMENTO, 2013, p. 37).

O Parágrafo VII aponta: “Compensar, junto com os pais, os prejuízos que vier a causar ao patrimônio da escola, quando comprovado a sua autoria” (REGIMENTO, 2013, p. 37). De acordo com o conteúdo apresentado, fica clara a ideia de prevenção contra o dano, bem como a aplicação de sanção normalizadora para aqueles que cometem violência contra o patrimônio escolar.

Ainda no Artigo 143 são estabelecidas normas de comportamentos, tais como os que se voltam para a prevenção da violência. O Parágrafo VIII estabelece: “Cumprir as ações disciplinares do estabelecimento de ensino” (REGIMENTO, 2013, p. 37). No Parágrafo X, indica: “Tratar com respeito e sem discriminação professores, funcionários e colegas” (REGIMENTO, 2013, p. 37). Já o Parágrafo XX aponta: “Respeitar o professor em sala de aula, observando as normas e critérios estabelecidos” (REGIMENTO, 2013, p. 37).

Na Seção III o Artigo 144 o documento destaca as proibições. No que se refere à violência, estão anunciadas no parágrafo I: “Tomar atitudes que venham a prejudicar o processo pedagógico e o andamento das atividades escolares” (REGIMENTO, 2013, p. 38).

O Parágrafo VII aponta as seguintes proibições: “Discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente e/ou verbalmente colegas, professores e demais funcionários do estabelecimento de ensino” (REGIMENTO, 2013, p. 38).

O Parágrafo XIV aponta as respectivas proibições: “Danificar os bens patrimoniais do estabelecimento de ensino ou pertences de seus colegas, funcionários e professores” (REGIMENTO, 2013, p. 38).

A Seção IV estabelece a sanção normalizadora para alunos que deixarem de cumprir as disposições do Regimento Escolar. As sanções estabelecidas variam entre o registro dos fatos ocorridos; a convocação dos pais ou responsáveis; bem como o acionamento do Conselho Tutelar, autoridade policial ou Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude (REGIMENTO, 2013, p. 39).

O Regimento estabelece também, a normativa de comportamento para os pais ou responsáveis. No Capítulo IV, dos direitos, deveres e proibições dos pais ou responsáveis; na Seção III, das proibições, Artigo 150, parágrafo IV, aparece a seguinte

proibição: “Desrespeitar qualquer integrante da comunidade escolar, inclusive o aluno pelo qual é responsável, discriminando, usando de violência simbólica, agredindo-o fisicamente e/ou verbalmente, no ambiente escolar” (REGIMENTO, 2013, p. 41).

O conjunto de normativas acima elencados forma parte do Dispositivo Disciplinar Regimento Escolar. Documento construído de modo a prevenir à violência escolar. O Dispositivo é composto por duas áreas de conhecimento, o saber jurídico e o saber psicológico.

As regras disciplinares que compõe o Regimento atuam de acordo com a legislação prevista pela Lei Federal nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA, Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. O conhecimento jurídico é a base para a edificação das regras escolares, visto que atua como regulador para que a instituição não se sobreponha as leis federais, estaduais e municipais já firmadas.

O saber jurídico, norteador do Dispositivo Disciplinar, consiste não apenas no controle de sobreposição de leis, mas também como regulador da conduta de toda a comunidade escolar. Este saber estabelece os limites das ações, e em alguns casos a sanção punitiva para aqueles que não cumprem as normas.

De uma forma mais sutil, o saber psicológico age na internalização do conjunto de regras enquanto algo necessário para a vida coletiva. A comunidade educacional, diante disso, é levada a atuar de acordo com as regras estabelecidas no Regimento. Seja pelo medo que o indivíduo tenha, no sentido de poder ser excluído das relações cotidianas, estabelecidas na Escola; seja por medo de receber as sanções normalizadoras que regulam as ações institucionais desejadas.

Quando o conjunto disciplinar estiver internalizado pelos sujeitos integrantes da sociedade educativa, o comportamento violento tenderá a ser reprimido. Isto porque a disciplina se sobrepõe ao sujeito, quando este aprende a comportar-se na Instituição.

A disciplina é, em si, um fator *sui generis* da educação; existem elementos essenciais no caráter moral que só podem ser creditados a ela. É mediante a disciplina, e somente por ela, que podemos ensinar a criança a moderar seus desejos, a limitar seus apetites de todo tipo, e, com isso, definir os objetos de sua atividade; essa limitação é condição para a felicidade e para a saúde moral (DURKHEIM, 2012, p. 57).

A disciplina tem o objetivo de vincular o individual ao coletivo. Obedecer às normas produz a aceitação do grupo. Dessa forma, é mais interessante, em especial para o aluno, conter seus impulsos e seguir a regra para ser aceito; do que servir ao seu próprio desejo e não ser aceito pela maioria. Cumprir regras na organização escolar gera maior satisfação que a transgressão.

Mas o espírito de disciplina não se resume a esse gosto pela vida regular. Há também o gosto pelo comedimento, o hábito de conter os próprios desejos, a percepção do limite normal. Não basta que a criança esteja acostumada a repetir sempre as mesmas ações nas mesmas circunstâncias; é preciso ainda que ela tenha o sentimento de que fora dela existem forças morais que limitam suas próprias forças, as quais ela precisa levar em consideração, diante das quais sua vontade deve se inclinar (DURKHEIM, 2012, p. 141).

O Dispositivo Disciplinar atua na normatização do comportamento coletivo e insere o sujeito no meio institucional. Este Dispositivo potencializa a adoção de padrões coletivos (uso de uniformes, por exemplo), a padronização do comportamento individual (entrar em fila, falar quando lhe dão permissão) e busca instaurar doses de harmonia no cotidiano institucional, educativo, estabilizando as relações que aí se processam. Como afirmava Durkheim (2012, p. 152): “A criança é a primeira a sair ganhando com uma disciplina adequada”.

Embora a leitura Durkheimiana apresente as vantagens da disciplina, e que a leitura Foucaultiana afirme que os sujeitos (dentre eles os sujeitos escolares) são construídos, fabricados, por meio de regimes disciplinares. Por discursos e práticas institucionais que fabricam sujeitos de determinado tipo; não se pode negar que a realidade pós-moderna apresenta dificuldades para o estabelecimento da disciplina escolar.

O contexto atual, que envolve, inclusive, a Escola estudada está permeado por sentimentos, advindos dos educadores, que afirmam que o cotidiano escolar se caracteriza, hoje, pela indisciplina dos alunos. Por ações, em grande medida, ancoradas na falta de limites, na falta de respeito por parte de uma parcela de alunos.

As escolas, neste sentido, atravessam uma situação por meio da qual as regras institucionais construídas, tais como as que fazem parte do Regimento Escolar citado, por si só não funcionam como balizadores de comportamento disciplinar, esperado. Até porque há um hiato entre a conduta permitida, e adotada, por alguns alunos, em casa; e

aquela que lhe é cobrada na escola. Por isso, a necessidade de as escolas trabalharem com outros Dispositivos, que reforcem quais são as condutas esperadas, desejadas, por parte dos alunos.

De todo modo, a pesquisa mostrou que o Regimento Escolar atua como mais um importante Dispositivo comportamental, na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto.

3.4.8 O Dispositivo Patrulha Escolar

A Patrulha Escolar surgiu em 1994⁴⁶ como projeto de proteção social consolidado pela Polícia Militar do Paraná. Criada pela Diretriz N° 004/2003 da 3ª Seção do Estado-Maior da PMPR, sua principal função é atuar na prevenção da violência, restringir o uso de drogas dentro e nas proximidades das escolas e ampliar a segurança nos arredores das instituições de ensino.

A Patrulha Escolar trabalha, também, no atendimento a chamados dos diretores das escolas, no cumprimento ações referentes às solicitações destes diretores; diante de casos de violência ocorridos no ambiente escolar. As ações da Patrulha estão relacionadas com o objetivo geral da Polícia Militar, que é de atuar na prevenção da criminalidade e no fortalecimento da relação escola, família e polícia militar.

As escolas públicas e particulares recebem, em seus arredores, o patrulhamento ostensivo de policiais para melhor compor a segurança dos alunos, pais e professores. A intenção das rondas está na repressão e na prevenção da violência e no uso de drogas. Neste sentido, os policiais fazem abordagem de suspeitos que se encontrem próximo às escolas. Tal qual ocorre na Escola estudada.

Com atitude de patrulhamento comunitário, a Patrulha Escolar trabalha com palestras, diálogos e orientações sobre violência, uso de drogas, álcool e cigarros. Em especial com crianças e adolescentes, por estes serem alvo de interesse de traficantes. Garantem assim, a integridade física e social dos estudantes. Por estar próximo ao ambiente escolar, a presença policial tende a inibir, também, ações de violência contra o patrimônio escolar.

⁴⁶ Informação obtida no site da Polícia Militar do Paraná: <http://www.pmpr.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=684>. Acessado em: 10 out. 2018.

Além da patrulha ostensiva, a segurança é complementada com visitas de policiais, em horários específicos, aos estabelecimentos de ensino. Os policiais, além disso, buscam acompanhar, na medida do possível, a entrada, o recreio e a saída dos estudantes das escolas.

No ano de 2017 a Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto solicitou que algum membro da Patrulha Escolar realizasse uma palestra. O pedido foi para que abordasse temas como indisciplina, violência, autoridade dos pais e da escola.

Segundo a Diretora, “os casos de maus tratos uns com os outros se repetiam com frequência.” O palestrante enfatizou os aspectos solicitados pela Diretora. O discurso do policial foi proferido na Escola, para pais ou responsáveis, que estavam acompanhados dos alunos. A ação foi parabenizada pelos pais, professores e funcionários que perceberam a mudança de comportamento dos estudantes, após o ocorrido.

A preservação da ordem pública e a defesa social da comunidade escolar embasam a proteção comunitária exercida pela Patrulha Escolar. Assim, a atuação policial interfere na formação subjetiva da comunidade escolar com base no saber jurídico. Conhecimento pautado no conjunto de leis municipais, estaduais e federais que estabelecem normas de comportamento desejado.

Estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou de morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder. Portanto, regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade, ou regras de poder e poder dos discursos verdadeiros (FOUCAULT, 2016, p. 279).

O saber jurídico exercido pela Patrulha Escolar tende a inibir ações violentas por parte dos alunos e de marginais que, porventura, estejam nos arredores da Escola. Forma, assim, uma contenção da violência. A formação subjetiva que esta ação proporciona está em conjunto ao poder policial, pautado no saber jurídico e na capacidade do uso da força (restrito, nas democracias, aos policiais). Tais características agem como forma de vigilância hierárquica e como sanção normalizadora, diante dos alunos e daqueles que almejam praticar atos ilícitos ou relacionados à violência. Com isso, a Escola torna-se um ambiente mais seguro para o desenvolvimento de suas atividades.

Foi dito, por meio das entrevistas, que a Escola aciona o Dispositivo da Patrulha Escolar quando a violência em seu interior ameaça, de forma incisiva, à integridade física de mais pessoas.

Ressaltamos, diante desta afirmação, que este Dispositivo é acionado quando outros Dispositivos já não dão conta de resolverem as situações problemáticas da Escola. Como foi o caso da mãe da aluna da Pré-escola, que fraturou o dedo de uma funcionária ao ser impedida de retirar a filha da instituição; visto não ter, na ocasião, a guarda da criança. A Patrulha Escolar também foi acionada quando a aluna do 4º ano denunciou o abuso sexual cometido pelo tio.

O Dispositivo Patrulha Escolar não é construído no interior da Escola, como outros. No entanto, atua no controle comportamental dos membros da comunidade escolar tanto quanto outros. Este Dispositivo encontra-se nos arredores da instituição, trabalhando na antecipação de contravenções. Mas, sempre que necessário, age diretamente na instituição. Além disso, cria no imaginário escolar a sensação de que, a qualquer momento, tal força (policial) pode estar presente no espaço escolar.

Este mesmo Dispositivo atua, ainda, em casos de violência contra o patrimônio escolar. Desde que sejam casos em que a Escola não consiga lidar com a situação. De acordo com as entrevistas realizadas, casos de violência contra a Escola não eram comuns de acontecerem naquela instituição. Mas quando acontecem de forma incisiva, e não são controlados pelo Dispositivo Pedagógico, a Patrulha Escolar é acionada.

3.4.9 O Dispositivo Conselho Tutelar

O Conselho Tutelar foi criado com o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990. Os membros do Conselho são eleitos pela comunidade e trabalham durante três anos, em caráter administrativo; pertencendo à organização municipal.

A atuação do Conselho Tutelar é garantir o cumprimento do Estatuto, principalmente no que se refere à proteção de crianças e adolescentes. Para que isso seja possível o diálogo com pais e responsáveis é uma ferramenta de suma importância. O objetivo da proteção tutelar é desempenhado, de forma geral, a partir de denúncias populares que apresentem situações de risco físico e psicológico para crianças e adolescentes.

Mesmo com importantes atribuições, o órgão não possui a suficiência de julgar ou aplicar medidas jurídicas sobre os infratores. Neste sentido, o Conselho Tutelar está ligado a Polícia Militar, de modo a aplicar medidas cabíveis, diante de situações emergenciais. Está ligado, também, ao Ministério Público nos casos que envolvam negligência familiar. As principais ações desempenhadas pelo Órgão são as investigações de denúncias e o aconselhamento do infrator e da vítima, quando assim for necessário.

O Conselho Tutelar zela pelo cumprimento dos direitos e deveres da criança e do adolescente. Está subordinado ao saber jurídico. Saber que estabelece normas para os menores, bem com regras comportamentais para os pais e responsáveis.

A Escola pesquisada aciona o Dispositivo Conselho Tutelar quando os alunos apresentam sinais de maus tratos ou são frutos de negligência familiar. Como no caso da criança da Pré-escola que apresentou marcas de cigarro no peito. Ou no caso da menina do 4º ano que relatou abuso sexual, por parte do tio. Ou, ainda, quando ocorrem faltas frequentes, as aulas, durante o período letivo. Nestes casos, ocorrem investigações sobre os fatos e as denúncias chegam até o Ministério Público, por meio do Conselho Tutelar.

Assim como o Dispositivo Patrulha Escolar, o Dispositivo Conselho Tutelar não se consolida no interior da instituição escolar, como outros. Estes Dispositivos são externos à Escola, mas atuam de forma direta e incisiva, na instituição, sempre que solicitados.

Em especial, o Conselho Tutelar atua no comportamento dos pais em relação ao trato com as crianças. Isto porque visa a segurança infantil e de adolescentes. Nota-se que, deste modo, a formação subjetiva dos pais ou responsáveis vem sendo formada, também, pelo receio diante da sanção normalizadora advinda do poder judiciário. Via Conselho Tutelar.

O saber jurídico que pauta as ações do Conselho Tutelar é um conhecimento que estabelece as normas de conduta, esperadas, por parte dos pais ou responsáveis, na convivência com os filhos (alunos), ou seja, regula o comportamento dos pais para proteger os menores. Este órgão Municipal protege, à luz jurídica, crianças e adolescentes, para tornar a convivência social possível.

Ao atuar na Escola, adota postura de Dispositivo comportamental, escolar.

CONCLUSÃO

O conceito de dispositivo é multilinear e envolve as três dimensões pensadas por Foucault: Saber, poder e subjetividade. O poder atua enquanto intenção de modificar ou induzir o comportamento do outro. É uma ação sobre a ação dos outros. O saber advém de determinadas instâncias sociais/institucionais e se anuncia a partir dessas instâncias, desses lugares. Ambos, unidos, saber e poder, se retroalimentam e geram determinadas posições de sujeito. Determinadas verdades sobre estes sujeitos.

A verdade, a leitura que se faz sobre a conduta dos indivíduos, o que se espera deles, o que eles são ou no que devem se transformar, age como normalizadora de comportamento. Os discursos que, para Foucault, envolvem o dito e o não dito, ou as diversas formas conceber o sujeito, de construir uma verdade sobre este sujeito ou grupo de sujeitos, estabelecidos a partir dos lugares/instâncias de saber, disputam o sujeito em um eterno jogo de poder.

Os dispositivos materializam as estratégias de poder-saber institucionais. No caso da Escola analisada, os Dispositivos encontrados disputavam visibilidade, ou se complementavam, na direção da conquista dos sujeitos escolares. Com o intuito de controlar o fenômeno da violência.

Por meio da ilustração abaixo é possível perceber o alcance de cada dispositivo, sobre os alunos da Escola analisada. A “sombra” produzida pelos dispositivos, nos sujeitos alcançados (alunos), demonstra que cada dispositivo alcança o sujeito, em partes, mas não de modo definitivo. Da mesma forma, os dispositivos não atingem os sujeitos escolares na mesma medida. Ora um dispositivo possui maior visibilidade e enunciabilidade (maior poder de atuação), ora outros dispositivos alcançam este *status*.

Ressaltamos que a maioria dos Dispositivos trabalhava de maneira autônoma, ou seja, eram independentes uns dos outros. Apenas o Dispositivo Pedagógico e o Dispositivo Psicológico/Médico se inter cruzavam.

Elemento gráfico 1 – Os Dispositivos na disputa do sujeito



Fonte: Leila Tombini, 2018.

Do ponto de vista Foucaultiano os Dispositivos estão ligados ao enquadramento comportamental e aos projetos institucionais que atingem, de forma pragmática, os indivíduos. Atuam como estratégias de poder que comanda as práticas discursivas e não discursivas, dentro das instituições. No caso da pesquisa em tela, dentro da Escola.

Os Dispositivos são capazes de normatizar o comportamento da maioria dos indivíduos, expostos a sua ação. No entanto, “onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 2017, p. 104). Nem todos os indivíduos aceitam a normativa proposta pelos dispositivos, de maneira dócil. Aqueles que não se adequam as posições de sujeito referendadas por tais estratégias de saber-poder, são considerados rebeldes. Nas palavras de Foucault e Deleuze, enquanto pontos de resistência.

A afirmativa da resistência produz efeitos consideráveis na formação subjetiva; bem como na forma com que os dispositivos atuam. Uma delas está ligada a reorganização do dispositivo, a outra, as marcas que são atreladas ao transgressor.

A reorganização estratégica da forma saber-poder, encabeçada pelos dispositivos, voltada ao controle da ação dos indivíduos é dependente das respostas que o sujeito dá, diante desta relação. Por isso, mais do que uma relação de posse é uma relação de construção, pois à medida que o dispositivo age sobre o sujeito, o sujeito age sobre o dispositivo, de forma passiva ou de forma resistente. É o que garante a estabilidade, quando aceito; ou a modificação, quando mediado por resistência.

O ciclo nunca se fecha, mas se transforma, modifica. Dispositivos e sujeitos são construídos, transformados, transformam, reinventam formas de atuação e estratégias funcionais. A cada reorganização, características são deixadas para trás e novas estratégias são incluídas.

Pertencemos a dispositivos e neles agimos. À novidade de um dispositivo em relação aos que o precedem chamamos actualidade do dispositivo. O novo é o actual. O actual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: *a parte da história e a parte do actual*. A história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser, enquanto o actual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando (DELEUZE, 1996, p.93).

O segundo ponto, a resistência, está na produção de marcas. As normas, estabelecidas pelos dispositivos, delimitam a infração. Aquele que atua como infrator, não aceitando a norma, torna-se transgressor. O resultado do descumprimento é, via de regra, a punição com a marca da diferença. “São marcas, ou seja, traços por meio dos quais um poder se exerce sobre o indivíduo e põe este último numa situação que poderá acarretar algumas medidas: exclusão, reclusão etc” (FOUCAULT, 2015, p. 121-122). As marcas fazem nascer um sujeito diferente dos demais e interpõem dificuldades, no que se refere ao pertencimento deste indivíduo, diante do grupo.

Ao indivíduo marcado atuam formas de sanção normalizadora, que tentam, mais uma vez, torna-lo maleável; parte do conjunto. A sanção garante não apenas o enquadramento daquele que é marcado, mas serve de exemplo para que a ação de

resistir não aconteça com os demais. A resistência ao poder gera a reestruturação dos dispositivos e também dos rótulos, ou das marcas passíveis de sanção e diferenciação.

Durante o Conselho de Classe, espaço em que os professores regentes discutem com a equipe pedagógica, com a direção e apresentam para toda escola os alunos problemáticos costumam aparecer, e de maneira explícita, os rótulos. Aqueles com dificuldades de aprendizado, os agressivos (como o caso do Peter), e muitos outros. Mas isso não significa que os rótulos não mudem, pois à medida que o estudante transforma o comportamento, ele perde a marcação. Em alguns casos recebe outra. Em outras situações, ainda, pode se transformar em um sujeito/aluno normalizado. Recuperado. Tudo isso se refere a pontos de resistência e a marcações que a resistência promove.

De todo modo, a partir da análise Foucaultiano é possível, e desejável, que se olhe para a relação indivíduo, saber, poder por meio da construção/produção de sujeitos. E não, necessariamente, por meio de uma análise que enxerga toda essa engrenagem como algo “maquiavélico” ou eminentemente negativo. Não se pode esquecer que para a perspectiva pós-estruturalista, com a qual nos identificamos, o poder não age de forma negativa. Enganado, impedindo, submetendo. Mas, sim, de forma positiva, otimizando, construindo, estimulando formas de ser e agir.

Nesta direção, mesmo os dispositivos ou as estratégias de controle do comportamento social/institucional agem de modo a “fabricar” determinados tipos de sujeito. Determinados tipos de aluno.

Na Escola pesquisada isto ocorria por meio da ação articulada de saberes advindos da Psicologia, da Medicina, da Religião, da Pedagogia, do Direito; com o intuito de construir um tipo de sujeito “melhor”, civilizado, capaz de autogerir sua própria conduta. De modo a tornar-se um sujeito autônomo.

Mesmo as marcas atribuídas ao comportamento considerado inadequado, violento, referendam relações de saber-poder que buscam rearticular a visão que estes indivíduos/alunos possuem de si mesmos e dos demais.

O poder exercido pela Escola trabalha, via dispositivos, dentro da lógica do Panóptico. O ideal da convivência livre de violência, por exemplo, é produzido até mesmo nos lugares em que o olhar, a ação dos dispositivos não alcança. Pois estes continuam atuando em cada indivíduo, por meio da internalização das regras disciplinares, que são a base de todos os dispositivos. A tática de formação subjetiva,

advinda da relação saber-poder parece estar produzindo, na Escola analisada, sujeitos escolares capazes de conter impulsos agressivos, violentos.

Todo o movimento da pesquisa, desde a observação consolidada, as entrevistas realizadas e os questionários aplicados confirmou a existência do fenômeno da violência na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto. Do mesmo modo, confirmou o fato de que estratégias institucionais ocorrem, na instituição, no trato com este fato social. Mesmo que estas estratégias, que estas ações, sejam consolidadas, por vezes, de modo não sistemático ou de forma mais consciente.

Ressaltamos que o fenômeno da violência se faz presente, mesmo em ambientes adstritos a cidades de menor porte. É notório que o fenômeno da violência, indiferente de se manifestar de forma física ou verbal, afeta o andamento pedagógico e torna o ambiente escolar tenso e, por vezes, até mesmo perigoso.

Os profissionais da Escola analisada não recebiam orientação, formação ou material para lidar com as agressões, as violências que ocorriam no ambiente. Salvo a violência sexual. Dessa forma, os arranjos que aconteciam para controlar as ações violentas eram consolidados conforme os casos aconteciam. Mas independente disto nosso olhar perscrutou nove estratégias voltadas ao enfrentamento da violência.

Deste modo, os dispositivos voltados à violência Escolar, confirmados pela teoria, constituíram-se enquanto arranjos particulares da Escola analisada, específicos do ambiente e das necessidades apresentadas em cada momento.

Mesmo que o tema da violência não venha sendo tratado, na Escola em questão, com a mesma importância que outros; percebe-se claramente o desconforto que causa. Notadamente no que se refere aos problemas de aprendizagem.

Diante do exposto, é mister que cursos de formação continuada retratem o tema. Algo que não vem acontecendo no município de Francisco Beltrão, pelo menos não na Escola estudada.

Independente disto foi possível verificar que arranjos institucionais acontecem, na Escola, mesmo que a princípio sem maiores articulações ou visão clara. Estes arranjos institucionais compõem as estratégias de poder possíveis de serem formadas naquele ambiente. Em cada momento histórico. De acordo com os saberes que se articulam, via organismos e demais instituições que se acercam da instituição, alimentando visões de sujeito e caminhos a trilhar para o enfrentamento da violência.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M, C. Sociedade, poder e disciplina: História e reflexão. **Revista Grandes Temas**, n.1 v.1, p. 26-35, s/d.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault**. São Paulo: Parábola, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CANÁRIO, Rui. **A escola: das “promessas” às “incertezas”**. Revista Educação Unisinos, 2008. Pág 74-81.

CAMARA DE EDUCAÇÃO E CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – BRASÍLIA -DF /ASSUNTO: Recreio como atividade escolar (referente a indicação CNE/CEB2/2002 DE 04/11/2002 Relatora: Dra. Silvia Figueredo Gouveia – Processo número: 23001000204200214/ PARECER N° 02/2003 /Colegiado CEB/ APROVADO EM 19/02/2003.

CARPANEZ, Juliana. Bullying na Escola. **Uol Educação**. São Paulo, 26 dez, 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/26/pesquisa-sobre-bullying-no-ambiente-escolar-aponta-a-vitoria-dos-nerds.htm>. Acessado em: 01 fev. 2018.

Currículo para crianças do 5 ano do ensino fundamental: **Caindo na Real/DARE**. Belo Horizonte: PMMG, 2013.

DALRYMPLE, Theodor. **Podres de mimados**: as consequências do sentimentalismo tóxico. São Paulo: É Realizações, 2015.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** In: O mistério de Ariana. Lisboa: Vega/Passagens, 1996, p. 83-96.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ESCOLA MUNICIPAL HIGINO ANTUNES PIRES NETO. **Projeto Político Pedagógico**, Francisco Beltrão, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL HIGINO ANTUNES PIRES NETO. **Regimento Escolar**, Francisco Beltrão, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Diálogo sobre o poder**. Ditos e escritos. Estratégias, Poder-Saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v. 4.

- FOUCAULT, Michel. **Vigia e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**. São Paulo: Martinsfontes, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: Martinsfontes, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2017.
- FOLHA. Opinião. **Folha de Londrina**. Violência nas escolas. Londrina, 21 mar. 2017. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/colunistas/opiniao-da-folha/violencia-nas-escolas-972873.html> acessado em 26 de fevereiro de 2018.
- JACONDINO, Eduardo Nunes. **Saber/poder e corpo**. Curitiba: CRV, 2015.
- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta o que é o iluminismo**. In: KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. São Paulo: Edições 70, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- MORRONE, Beatriz. Violência atinge 42% dos alunos da rede pública. **Época**, São Paulo, 23 mar. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html> Acesso em: 16 jun. 2017.
- NETO, Alfredo Veiga. **Foucault e a educação**. Autêntica: Belo Horizonte, 2016.
- PREFEITURA de Francisco Beltrão. Debate sobre abuso sexual de crianças, Prefeitura de Francisco Beltrão, Francisco Beltrão, 18 de mai. de 2018. Disponível em: <http://franciscobeltrao.pr.gov.br/noticias/debate-sobre-abuso-sexual-de-criancas/>. Acessado em: 15 de ago. de 2018.
- RIBEIRO, Diego. Briga entre estudantes chama atenção para violência nas escolas. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 8 mar. 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/briga-entre-estudantes-chama-atencao-para-violencia-nas-escolas-1qg2khh49qsfmubk884sig2mm>. Acessado em: 26 fev. 2018.
- RPC Paraná. Professora é agredida dentro de sala de aula em Umuarama. **G1 Paraná**, Curitiba, 24 ago. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/videos/t/todos-os-videos/v/professora-e-agredida-dentro-de-sala-de-aula-em-umuarama/6100050/> Acessado em: 26 fev. 2018.

SANTANA, Eduardo. Constante ameaça. **Tribuna Paraná**, Curitiba, 03 jul. 2013. Disponível em: <http://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/explosao-de-violencia-nas-escolas-publicas-assusta/>. Acessado em: 26 fev. 2018

SANTOS, José Vicente Tavares. **Violência e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

SCHILLING, F. Violência e Indisciplina. Indisciplina, violência: debates e desafios. **Revista Grandes Temas**, n.1 v.1, p. 6-17, s/d.

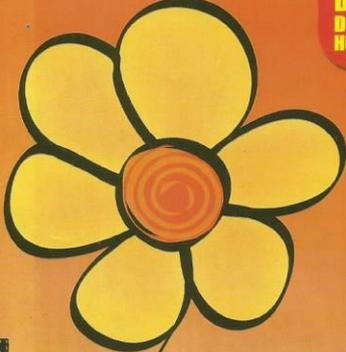
OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo vivemos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

WIEVIORKA, Michel. **O novo paradigma da violência**. Revista Sociologia – tempo social USP, São Paulo, maio 1997, paginas 5-41.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Anexos 1 - Folder da Campanha Municipal de Enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes



DISQUE DIREITOS HUMANOS 100

18 de Maio
Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes
Esquecer é Permitir, Lembrar é Combater

FAÇA BONITO.
PROTEJA NOSSAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

VOCÊ PODE AGIR. FAÇA BONITO: PROTEJA NOSSAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES!
SE VOCÊ TIVER SUSPEITA OU CONHECIMENTO DE ALGUMA CRIANÇA OU ADOLESCENTE QUE ESTEJA SOFRENDO VIOLÊNCIA DEVE DENUNCIAR.

CONSELHO TUTELAR: 46 3523 1243

DISQUE DIREITOS HUMANOS 100

Realização

 **Prefeitura de FRANCISCO BELTRÃO**
O melhor daqui é a nossa gente!

 **CREAS**
PROTEÇÃO À CRIANÇA

 **BRASIL**
GOV. DO PARANÁ

 **CUIDA**
CUIDANDO DA CRIANÇA

 **SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL**

 **CMAS**
CONSELHO MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Anexo 2 - Folder da Campanha Municipal de Enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes

Não feche os olhos para a violência
CAMPANHA MUNICIPAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE

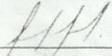
O CREAS Centro de Referência Especializado em Assistência Social vem por meio deste, convidar Vossa Senhoria para participar da Campanha Municipal de enfrentamento à violência contra Crianças e Adolescentes, que se realizará no dia 22 de maio de 2015, no auditório Jacinto Guedhin (Centro de Eventos Parque de Exposições).

PROGRAMAÇÃO:

- 8h30min Abertura
- 9h Apresentação Teatral Peça Réu do Silêncio (Centro de Artes Théspis)
- 9h35min Palestra com o tema: Impacto da violência na família com psicólogo Leonardo Mendonça (Com certificado de participação)
- 13h Atividades no calção
- 14h Blitz educativa em parceria com DEBETRAM

Realização:  Apoio: 

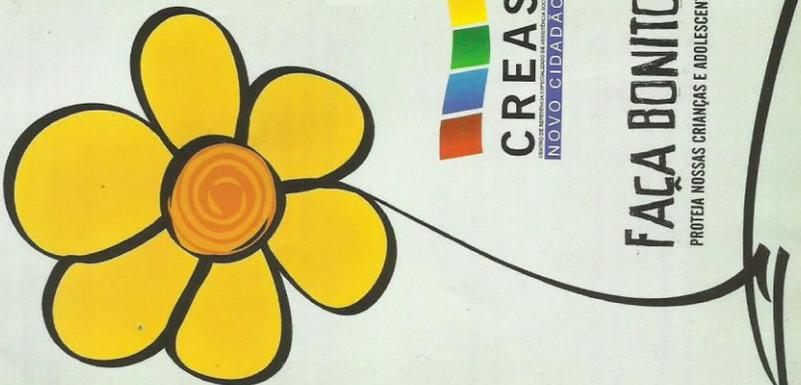

Sérgio Kupkowski - Coordenador


Ana Lúcia Manfról - Sec. Mun. de Ass. Social

Anexo 3 - Folder da Campanha Municipal de Enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes

18 de Maio

Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes
Esquecer é Permitir, Lembrar é Combater





FAÇA BONITO.
PROTEJA NOSSAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

18 de Maio

Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes
Esquecer é Permitir, Lembrar é Combater









"Não jogue este folheto nas vias públicas, preserve o meio ambiente".

Berzon (49) 3524-6298

POR QUE O 18 DE MAIO?

Nesse dia, em 1973, uma menina capixaba de Vitória/ES, foi sequestrada, espancada, estuprada, drogada e assassinada numa orgia imensurável. Seu corpo apareceu seis dias depois desfigurado por ácido. Os agressores jamais foram punidos. O movimento em defesa dos direitos de crianças e adolescentes, após uma forte mobilização, conquistou a aprovação da Lei Federal 9.970/2000 que instituiu o 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra Criança e Adolescente, com o objetivo de mobilizar a sociedade brasileira e convocá-la para o engajamento pelos direitos de crianças e adolescentes e na luta pelo fim da violência sexual. Portanto, esse é um dia em que toda a população do Brasil deve se manifestar contra a violência sexual cometida contra crianças e adolescentes.

VOCÊ PODE AGIR. FAÇA BONITO: PROTEJA NOSSAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES!

SE VOCÊ TIVER SUSPEITA OU CONHECIMENTO DE ALGUMA CRIANÇA OU ADOLESCENTE QUE ESTEJA SOFRENDO VIOLÊNCIA DEVE DENUNCIAR.

CREAS: 46 3524 2331
CONSELHO TUTELAR: 46 3523 1243



ALGUMAS DICAS PARA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E O DESENVOLVIMENTO DE UM PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO COM DIREITOS E RESPEITO.

O QUE É VIOLÊNCIA SEXUAL?

É uma violação dos direitos sexuais, porque abusa e/ou explora o corpo e da sexualidade, seja pela força ou outra forma de coerção, ao envolver crianças e adolescentes em atividades sexuais impróprias à sua idade cronológica, ou ao seu desenvolvimento físico, psicológico e social.

A VIOLÊNCIA SEXUAL PODE OCORRER DE DUAS FORMAS – ABUSO SEXUAL E EXPLORAÇÃO SEXUAL

A violência sexual, abuso ou exploração, pode ocorrer no ambiente intrafamiliar, quando há relação de parentesco entre vítima e agressor e extrafamiliar, quando não há uma relação de convivência familiar entre agressor e vítima.

ABUSO SEXUAL

É a utilização do corpo de uma criança ou adolescente, por um adulto ou adolescente, para a prática de qualquer ato de natureza sexual.

EXPLORAÇÃO SEXUAL

A exploração sexual caracteriza-se pela utilização sexual de crianças e adolescentes com a intenção do lucro ou troca, seja financeiro ou de qualquer outra espécie.

A exploração sexual ocorre de quatro formas: em redes de prostituição, pornográfica, redes de tráfico e turismo sexual.

COMO DENUNCIAR

- CONSELHO TUTELAR
- DELEGACIAS ESPECIALIZADAS OU COMUNS
- DISQUE DENÚNCIAS LOCAIS OU O DISQUE FEDERAL
- POLÍCIA MILITAR
- POLÍCIA FEDERAL
- POLÍCIA RODoviÁRIA FEDERAL

Procure o Conselho Tutelar de sua Cidade, Delegacia especializada em crimes contra criança ou adolescente ou uma Delegacia comum. Procure saber se no seu Estado também existe um número de denúncia e divulgue ou ligue para o Disque Direitos Humanos - Número 100.

Em caso de emergência – Número 190

CREAS: 46 3624 2331

CONSELHO TUTELAR: 46 3623 1243

COMO ESTABELECEER UM DIÁLOGO E RESPEITAR NOSSAS CRIANÇAS

Leve em conta as características da criança como: sua idade, sua capacidade, a informação que dispõe os traços de sua personalidade, do que ela gosta e do que não gosta.



EMPATIA

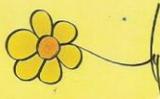
Coloque-se no lugar da criança para entender o que ela está sentindo e porque age desta maneira.

COMUNICAÇÃO EFICAZ

Fale de maneira direta para a criança o que se deseja e o que está incomodando. Não rotule, não coloque apelidos na criança. Procure a maior clareza na comunicação para explicar o que há de inadequado em sua conduta. Assuma o que está sentindo. Escute com interesse as razões e os argumentos da criança.

NEGOCIAÇÃO PARA SOLUCIONAR OS CONFLITOS

Procure identificar onde estão os problemas. Leve em conta o ponto de vista da criança. Esteja aberto(a) para ceder e ser flexível, buscando efetivamente se chegar a acordos adequados e justos à situação.



RELAÇÕES IGUALITÁRIAS

Considere que não há privilégios, tratos ou normas especiais por ser pai, mãe ou educador. Jamais utilize argumentos humilhantes como: "eu pago suas contas, seu irmão não dava trabalho" etc.

A SUA ATITUDE PODE AJUDAR A MUDAR OS ÍNDICES DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM NOSSO PAÍS.

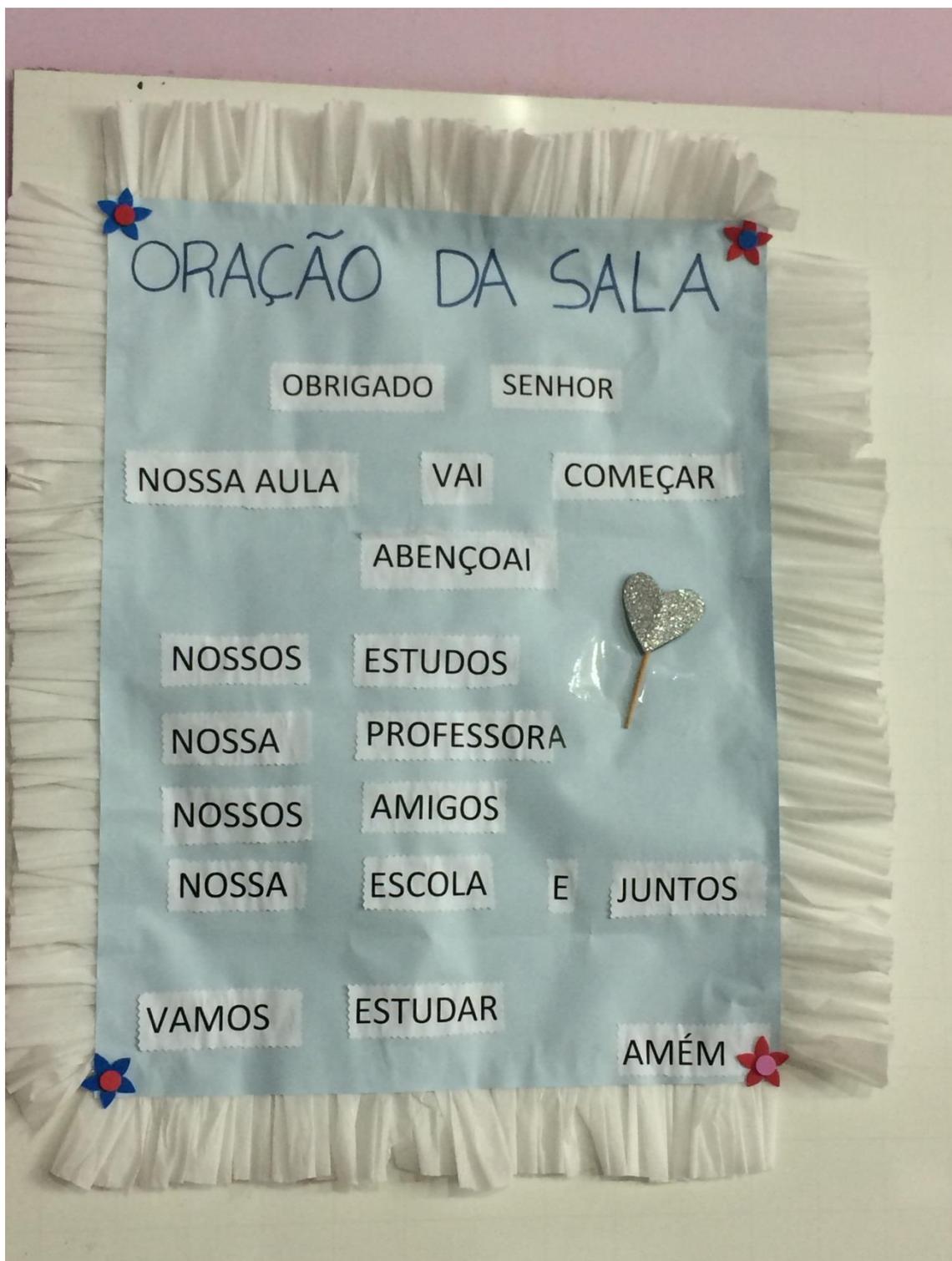
VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NÃO COMBINA COM O BRASIL.

EDUCAÇÃO SEXUAL É FUNDAMENTAL PARA GARANTIR O DESENVOLVIMENTO SEXUAL SAUDÁVEL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES, LIVRE DE PRECONCEITOS, MITOS E TABUS.



DIREITOS SEXUAIS SÃO DIREITOS HUMANOS.

Anexo 4 - Cartaz com a oração da turma do Pré



Anexo 5 - Foto com a imagem do crucifixo na sala de aula



Apêndice 1

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: Os dispositivos da violência escolar: o caso da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto

Pesquisadora: Leila Tombini

Orientador: Eduardo Nunes Jacondino

Local da pesquisa: Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto

Responsável pelo local de realização da pesquisa:

A pesquisadora acima identificada está autorizada a realizar a pesquisa e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.

Local, _____ Data: ___/___/___

Nome e assinatura da responsável pelo campo de pesquisa

Apêndice 2

Termo de consentimento livre e esclarecido

(Instituição – Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto)

Sr./Sra. _____

Cargo: Diretora

Convidamos a Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto, para participar da pesquisa **“Os dispositivos da violência escolar: o caso da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto”** que será desenvolvida pela acadêmica Leila Tombini, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão-PR.

Esta pesquisa objetiva levantar dados junto aos professores, alunos, funcionários e equipe pedagógica, acerca dos dispositivos da violência na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto. De acordo com a leitura foucaultiana, o estudo busca teorizar quais os dispositivos tratam as diferentes formas de violência desencadeadas na Escola, quais as leituras e maneiras de tratamento o fenômeno recebe pela instituição de ensino.

Mediante este documento, a pesquisadora poderá realizar procedimentos para coleta de dados na forma de: (1) Realização de entrevistas individuais com os professores, direção, equipe pedagógica e alunos, agendados com a sua concordância; (2) Aplicação de questionários para professores, alunos e demais funcionários.

Antes do uso das específicas técnicas de coleta de dados, será solicitado a cada participante a permissão para registrar com anotações e gravação as reflexões e o debate com vistas a garantir a fidedignidade de todos os relatos. Será garantida a CONFIDENCIALIDADE dos relatos bem como o ANONIMATO de todos que participarem da pesquisa. Também informamos que A PARTICIPAÇÃO DE TODOS É VOLUNTÁRIA, sem prejuízo de sua inserção funcional ou do apoio institucional recebido.

A realização desta pesquisa certamente trará benefícios para a comunidade científica, e para a instituição em que será realizada, pois a violência está presente no tecido social e adentrou a comunidade escolar, assim, destaca-se a importância em teorizar e aprofundar o conhecimento referente ao tema, devido sua abrangência e complexidade.

Em caso de qualquer dúvida, entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Leila Tombini, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão-PR, no endereço: Rua Maringá, 1200 – Vila Nova, Francisco Beltrão, CEP: 85.605-010. Telefone: (46) 3520-4853, (46) 99112-3310, e-mail: leila.tombini@hotmail.com.

Leila Tombini

Eu declaro ter ciência dos propósitos da pesquisa e concordo em espontaneamente participar desse estudo.

Assinatura: _____

Local, _____ Data: ____/____/____

Apêndice 3

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Os dispositivos da violência escolar: o caso da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto

(Pesquisadora Leila Tombini, (46)9 9112-3310, e-mail: leila.tombini@hotmail.com)

Convido você para participar da pesquisa que tem o objetivo de **compreender as formas de tratamento a violência recebe no espaço escolar**. Esperamos, com este estudo, contribuir para a comunidade social e escolar diante da importância em conhecer mais sobre o tema e reconhecer quais ações são apresentadas pela escola quando isso acontece na escola. Para que a pesquisa aconteça, convido você para participar de um questionário que será aplicado na sala de aula juntamente com os demais colegas, a interpretação das respostas não irá prejudicar em nada suas notas, ninguém ficará triste nem mesmo decepcionado com você por causa de suas respostas.

Quando estiver respondendo o questionário e não quiser escrever uma resposta, não precisa, não tem problema se alguma coisa ficar sem resposta e poderá desistir da participação, sem nenhum prejuízo.

Seu nome não será divulgado e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins de estudo. Você não pagará nem receberá para participar da pesquisa e poderá cancelar sua participação a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar a pesquisadora. Este documento será assinado e entregue para a pesquisadora.

Afirmo que entendi a pesquisa e quero participar.

Aluno(a) _____

Assinatura: _____

Eu, Leila Tombini, declaro que forneci as informações do projeto ao participante.

Leila Tombini

Local, _____ **Data:** ___/___/___

Apêndice 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Os dispositivos da violência escolar: o caso da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto

(Pesquisadora Leila Tombini, (46)9 9112-3310, e-mail: leila.tombini@hotmail.com)

Convidamos seu filho(a), a participar da pesquisa que tem o objetivo de Compreender as formas de tratamento a violência recebe no espaço escolar. Esperamos, com este estudo, contribuir para a comunidade social e escolar diante da importância em conhecer mais sobre o tema e reconhecer quais ações são apresentadas pela escola quando isso acontece em seu ambiente. Para tanto, mediante a presente autorização, seu filho(a) participará de um questionário que será aplicado na sala de aula juntamente com os demais colegas, a posterior análise das respostas não irá prejudicar em nada o andamento pedagógico.

Durante a execução do questionário, se houver constrangimento com as perguntas o(a) aluno(a) poderá não responder e até mesmo desistir da participação, sem nenhum tipo de prejuízo.

A identidade do(a) aluno(a) não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos (de estudo). O(a) senhor(a) não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, o(a) aluno(a) poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar a pesquisadora pelo telefone ou e-mail mencionado. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao responsável pelo(a) aluno(a) e a outra via pertence a pesquisadora.

Declaro estar ciente da pesquisa e autorizo o menor (escrever o nome do aluno(a)) _____ a participar da pesquisa.

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

Eu, Leila Tombini, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Leila Tombini

Local, _____ **Data:** ____/____/____

Apêndice 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professores/Funcionários)

Sr./Sra. _____,

Profissional da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Os dispositivos da violência escolar: o caso da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto”** que será desenvolvida pela acadêmica Leila Tombini, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão-PR.

Esta pesquisa objetiva levantar dados junto aos professores, alunos, funcionários, equipe pedagógica e direção, acerca dos dispositivos da violência na Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto. De acordo com a leitura foucaultiana, o estudo busca teorizar quais os dispositivos tratam as diferentes formas de violência desencadeadas na Escola, quais as leituras e maneiras de tratamento o fenômeno recebe pela instituição de ensino.

Este documento solicita sua participação na pesquisa através de *entrevista* previamente agendada com a sua concordância, sobre o tema estudado. Pedimos sua permissão para registrar com anotações e gravação a entrevista com vistas a garantir a fidedignidade de seu relato. Será garantida a CONFIDENCIALIDADE dos relatos bem como o ANONIMATO de todos que participarem da pesquisa.

A SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA, o que significa que você terá plena autonomia para decidir se quer ou não participar da entrevista individual, bem como desistir de fazê-la a qualquer momento. Sua decisão será respeitada e não irá afetar o apoio institucional que você já recebe. Em caso de qualquer DESCONFORTO em relação às perguntas formuladas, você terá todo o direito de não responder.

Qualquer dúvida, entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Leila Tombini, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão-PR, no endereço: Rua Maringá, 1200 – Vila Nova, Francisco Beltrão, CEP: 85.605-010. Telefone: (46) 3520-4853, (46) 99112-3310, e-mail: leila.tombini@hotmail.com.

Leila Tombini

Eu declaro ter ciência dos propósitos da pesquisa e concordo em espontaneamente participar desse estudo.

Assinatura: _____

Local, _____ Data: ____/____/____

Apêndice 6

Entrevista para a professora do “Peter”

1. Como você define a violência?
2. Você recebeu algum tipo de orientação, material, curso ou formação sobre como proceder em uma situação de violência na Escola? Acredita que isso seja importante?
3. O hábito de rezar faz parte da rotina pedagógica? Em qual momento?
4. Durante as observações, um aluno foi considerado agressivo com os demais colegas, com que frequência ele apresenta este tipo de comportamento? Quando ele age de maneira violenta, qual o procedimento você adota?
5. Este mesmo aluno apresenta este tipo de comportamento violento (físico ou verbal) com você? Quando isso acontece, qual procedimento você adota?
6. O aluno em questão, já danificou o patrimônio escolar? Quando isso aconteceu, qual procedimento você adotou?
7. Qual a relação os colegas apresentam em relação a ele? Eles têm medo ou aceitam o comportamento agressivo advindo do colega?
8. Você acredita que o aluno precisa da intervenção profissional de outras áreas (psicologia ou medicina) para ajudar a conter o comportamento agressivo?
9. Você percebeu algum tipo de mudança depois que o aluno passou a frequentar as consultas? Quais foram as diferenças?

Apêndice 7

Roteiro para entrevista da coordenação pedagógica

1. Como você define a violência?
2. Você recebeu algum tipo de orientação, material, curso ou formação sobre como proceder em uma situação de violência na Escola? Acredita que isso seja importante?
3. Existem documentos, normas, que disciplinem o comportamento dos alunos e professores, na Escola? Estes documentos são úteis? São seguidos?
4. A coordenação passa alguma orientação para as professoras sobre como proceder em relação à violência, física ou verbal, entre os alunos?
5. Você já presenciou casos de violência na Escola? Quais?
6. Caso ocorram, que procedimentos a Escola adotou/adota?
7. Você entende que a Escola adota procedimentos para evitar que casos de violência ocorram, no cotidiano institucional? Quais são estes procedimentos?
8. A Escola orienta os professores a rezar como parte da rotina pedagógica?
9. Quando a coordenação recebe caso encaminhado pela professora de violência física ou verbal, entre os alunos, qual o procedimento adotado pela Escola?
10. Quando acontece agressão, física ou verbal, de alunos contra professores, qual o procedimento adotado pela Escola?
11. Quando acontece caso de agressão, física ou verbal, de professores contra alunos, qual o procedimento adotado pela Escola?
12. Quando acontecem casos de agressão física ou verbal entre os profissionais, qual o procedimento adotado pela Escola?
13. Quando acontecem casos de roubos, como a Escola procede?
14. Quando ocorre violência contra a Escola (contra o patrimônio), como a Escola procede?
15. Em que situação a polícia foi/será acionada por questões relativas à violência?
16. Quando o Conselho Tutelar foi/será acionado em caso de violência?
17. A escola se sente capaz de lidar com a violência? Por quê?

18. Você considera a Escola um lugar seguro? Por quê?
19. Você acredita que a Escola pode produzir violência? Por quê?
20. A escola adota algum procedimento com alunos vítima de violência? Qual?
21. Você já sofreu algum tipo de violência no ambiente escolar? Que tipo? Qual foi o procedimento adotado?

Apêndice 8

Roteiro para entrevista da diretora

1. Como você define a violência?
2. A senhora recebeu algum tipo de orientação, material, curso ou formação sobre como proceder em uma situação de violência na Escola? Acredita que isso seja importante?
3. Existem documentos, normas, que disciplinem o comportamento dos alunos e professores, na Escola? Estes documentos são úteis? São seguidos?
4. A senhora entende que a Escola adota procedimentos para evitar que casos de violência ocorram, no cotidiano institucional? Quais são estes procedimentos?
5. Quando a professora encaminha caso de violência física ou verbal, entre os alunos, qual o procedimento adotado pela Escola?
6. Quando ocorrem casos de agressão, física ou verbal, de alunos contra professores, qual o procedimento adotado pela Escola?
7. Quando ocorrem casos de agressão, física ou verbal, de professores contra alunos, qual o procedimento adotado pela Escola?
8. Quando ocorrem casos de agressão física ou verbal entre os profissionais, qual o procedimento adotado pela Escola?
9. Quando ocorrem roubos na Escola, como a Escola procede?
10. Quando acontece violência contra a Escola (contra o patrimônio), como a Escola procede?
11. Em que situação a polícia foi/será acionada por questões relativas à violência?
12. Quando o Conselho Tutelar foi/será acionado em caso de violência?
13. A escola se sente capaz de lidar com a violência?
14. A senhora considera a escola um lugar seguro? Por quê?
15. A senhora acredita que a escola pode produzir violência? Por quê?
16. A escola adota algum procedimento com alunos vítima de violência? Qual?
17. A senhora já sofreu algum tipo de violência no ambiente escolar? Que tipo? Qual foi o procedimento adotado?

Apêndice 9

Questionário para os funcionários

Como você define a violência?

Você recebeu algum tipo de orientação, material, curso ou formação sobre como proceder em uma situação de violência na Escola? Acredita que isso seja importante?

Você já presenciou casos de violência na Escola? Quais?

Quando você presencia/presenciou casos de violência, que procedimentos você adota/adotou?

Você já presenciou alguém danificando o patrimônio escolar? Quando isso acontece/aconteceu, qual procedimento você adota/adotou?

Você já sofre violência no ambiente escolar? Que tipo?

Quando isso aconteceu, que procedimento você adotou?

Você considera a escola um lugar seguro? Por quê?

Você acredita que a escola pode produzir violência? Por quê?

Apêndice 10

Questionário para professor (a)

1. Como você define a violência?

2. Você recebeu algum tipo de orientação, material, curso ou formação sobre como proceder em uma situação de violência na Escola? Acredita que isso seja importante?

3. Existem documentos, normas, que disciplinem o comportamento dos alunos e professores, na Escola? Estes documentos são úteis? São seguidos?

4. O hábito de rezar é praticado durante a rotina pedagógica? Com que frequência? Qual a finalidade desta prática?

5. Você já presenciou casos de violência, física ou verbal, entre os alunos na sala de aula? Quando isso acontece/aconteceu, qual procedimento você adota/adotou?

6. Você já presenciou roubos na sala de aula? Quando isso acontece/aconteceu, qual procedimento você adota/adotou?

7. Você já presenciou alguém causando dano ao patrimônio escolar? Quando isso acontece/aconteceu, qual procedimento você adota/adotou?

8. Você costuma abordar o tema da violência com os alunos? De que maneira isso acontece?

9. Você já sofreu algum tipo de violência no ambiente escolar? Que tipo? Quando isso aconteceu, qual procedimento você adotou?

10. Você considera a escola um lugar seguro? Por quê?

11. Você acredita que a escola pode produzir violência? Por quê?

12. Você adota alguma atitude diferenciada com alunos vítima de alguma forma de violência? Que tipo de atitudes?

Apêndice 11

Questionário para os alunos

Como você define a violência?

Você já estudou ou recebeu algum material sobre a violência na Escola?

Você já sofreu violência na escola? Que tipo de violência? Você contou a alguém que isso aconteceu, o que você fez?

Quando você vê algum tipo de violência na escola, o que você faz?

O que acontece com quem bater, brigar ou xingar alguém na escola?

O que acontece com quem quebrar alguma coisa da Escola?

Você se sente seguro na Escola? Por quê?

Eu penso que a violência,

Apêndice 12
Perfil de identificação do aluno

“Os dispositivos da violência escolar: o caso da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto”	
Como você gostaria de ser chamado (a) na pesquisa:	
Idade:	Sexo: () Masc. ()Fem.
Ano em que estuda:	
4 ()	
5 ()	

Apêndice 13

Perfil de identificação do professor

“Os dispositivos da violência escolar: o caso da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto”
Como você gostaria de ser chamado (a) na pesquisa:
Tempo de trabalho docente:
Qual a sua formação profissional? Magistério () Superior () Curso? _____ Especialização () Qual? _____ Mestrado () Área? _____ Doutorado () Área? _____

Apêndice 14
Perfil de identificação do servidor

“Os dispositivos da violência escolar: o caso da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto”
Como você gostaria de ser chamado (a) na pesquisa:
Tempo de trabalho na escola:
Qual a sua formação profissional? Magistério () Superior () Curso? _____ Especialização () Qual? _____ Mestrado () Área? _____ Doutorado () Área? _____ Outros _____