

RAFAELA MARCHETTI

**VIOLÊNCIAS, CONFLITOS E INDISCIPLINAS:
DISCURSOS EM TRÊS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**SÃO CARLOS
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS-CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

RAFAELA MARCHETTI

**VIOLÊNCIAS, CONFLITOS E INDISCIPLINAS:
DISCURSOS EM TRÊS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**SÃO CARLOS
2019**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS-CECH
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Trabalho apresentado em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Educação. Orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz.

SÃO CARLOS
2019

FICHA CATALOGRÁFICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Rafaela Marchetti, realizada em 05/02/2020:

Prof. Dra. Maria Cecilia Luiz
UFSCar

Prof. Dra. Joyce Mary Adam
UNESP

Prof. Dra. Livia Maria Falconi Pires
UNICEP

Prof. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
UFSCar

Prof. Dr. Ronaldo Martins Gomes
UNESP

Dedico esta Tese a todos (as) os estudantes de escolas públicas brasileiras, que assim como eu, tiveram e têm o privilégio de fazer parte do sistema educacional público do país. As vivências e aprendizagens adquiridas neste caminho resultaram na minha formação como professora, e me fizeram e fazem, cada vez mais, buscar uma educação de qualidade para as futuras gerações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me guiado por todo o caminho e me abençoado nos momentos mais difíceis.

À minha família por todo o apoio e incentivo no caminho trilhado até aqui. Principalmente, agradeço aos meus pais: minha mãe, Carmem, e meu pai, Humberto, que sempre estiveram presentes acompanhando-me e apoiando-me em todo o processo de elaboração desta tese. Agradeço também ao meu irmão, Ricardo, que à sua maneira sempre me incentivou a prosseguir nos estudos.

Aos meus amigos por compreenderem todos os momentos em que não pude estar com vocês, e aos amigos da UFSCar, por todo o aprendizado que tivemos juntos.

Aos professores e amigos do Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI– Olívia Carvalho e Regina Aparecida Lima Melchíades, por compartilharem suas ideias e me ajudarem na finalização desta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, por tantas conversas, ensinamentos e orientações que resultaram nesse maravilhoso trabalho. Além de professora-orientadora, também é uma amiga muito querida.

À Banca de Qualificação e de Defesa da minha Tese de Doutorado, professores e professoras que contribuíram com apontamentos importantes para a finalização deste estudo com mais acuidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES).

Encarem as crianças com mais seriedade, pois na escola é onde formamos nossa personalidade. Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância a exploração e a indiferença são sócios. Quem devia lucrar só é prejudicado. Assim vocês vão criar uma geração de revoltados. (Gabriel [o Pensador], 1995 “Estudo Errado”).

RESUMO

A presente tese se insere na linha de pesquisa Educação Cultura e Subjetividade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Objetiva analisar, os enunciados, as *singularidades*, as *rupturas* e os *acúmulos* nos dizeres de educadores, professores e funcionários sobre conflitos, violências e indisciplinas; e, discutir como as relações de poder disciplinar ocorrem na escola. Para realizar as apreciações utilizou-se a Análise do Discurso- com base nos estudos de Michel Foucault e Jean Jaques Courtine - com foco na formação discursiva, para analisar os enunciados e discursos dos sujeitos envolvidos com a escola, a fim de compreender as relações de poder dentro e fora de seus espaços. Caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, e contou com três instrumentos para a coleta de dados: pesquisa documental (Livros de Ocorrências Escolares); grupos focais (gestores, professores); entrevistas semiestruturadas (funcionários e familiares). Verificou-se que os direitos de crianças e adolescentes são discutidos na escola sob a égide da necessidade do controle e do disciplinamento. Mesmo com a presença de diretores de escola, não foi compreendida a função da gestão escolar, nada foi explanado no grupo como maneira de solucionar ou amenizar a violência escolar. A violência da escola – aquela que a instituição escolar induz de forma institucional, legítima – foi excluída dos enunciados. Desta forma, a Secretaria Municipal de Educação, o governo municipal, os educadores (em geral) não são responsabilizados por resolverem as situações de violências nos ambientes escolares. No discurso reafirma-se uma situação de impotência da escola perante as violências, e os educadores não se sentem na obrigação de desenvolver novas perspectivas, ou finalidades pedagógicas para estabelecer um ambiente mais ameno nas escolas. Contudo, essa indefinição na solução do problema afeta diretamente os alunos e seus familiares.

Palavras - chaves: Violências Escolares. Conflitos. Indisciplina. Análise do Discurso.

ABSTRACT

This thesis is part of the line of research on Education, Culture and Subjectivity, of the Graduate Program in Education at the Federal University of São Carlos (UFSCAR). It aims to analyze the statements, the singularities, the ruptures and the accumulations in the statements of educators, teachers and employees about conflicts, violence and indiscipline and discuss how disciplinary power relationships occur at school. Discourse analysis based on the studies of Michel Foucault and Jean Jaques Courtine with a focus on discursive formation was used, analyzing the statements and discourses of the speeches involved with the school, in order to understand the power relations in and out their spaces. It's characterized by a qualitative research, developed in the investigation field, three instruments: documentary research (School Occurrence Books); focus groups (managers, teachers); semi-structured interviews (employees and family). It was found that the fundamental rights of children and young people are discussed at school under the protection of control and discipline. Even with the presence of school principals, the role of school management was not understood. Nothing was explained in the group as a way to solve or mitigate school violence. School violence that which the school institution induces in an institutional, legitimate way was excluded from the statements. In this way, the Municipal Secretary of Education, the municipal government, educators (in general) can't be responsible for situations of violence in school spaces. The speech reaffirms a situation of impotence of the school in the face of violence, and educators do not feel obliged to develop new perspectives, or pedagogical purposes to establish a more pleasant environment in schools. However, this uncertainty in the solution of the problem directly affects students and their families.

Key words: Schools violence; Conflicts; Indiscipline; Discourse Analys

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Caracterização dos Docentes	63
QUADRO 2	Caracterização da Equipe Gestora	64
QUADRO 3	Caracterização dos Funcionários	66
QUADRO 4	Caracterização dos Responsáveis 1	67
QUADRO 5	Caracterização dos Responsáveis 2	67

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	LIVROS DE OCORRÊNCIAS: ANÁLISES QUANTITATIVAS	75
------------------	--	-----------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 VIOLÊNCIAS, CONFLITOS E INDISCIPLINA: CONCEITUAR E COMPREENDER	14
2.1 Violências nos contextos sociais	16
2.2 Violências, Conflitos e Indisciplina no âmbito da escola	21
2.3 Violência simbólica: concepções e entraves na escola	38
3 RELAÇÕES DE PODER E ANÁLISE DO DISCURSO	42
3.1 Relações de poder, saber e verdade: perspectivas foucaultianas	43
3.2 Análise do Discurso na educação: Michel Foucault/ Jean Jacques Cortine e a formação discursiva	51
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	59
4.1 O Universo da pesquisa	60
4.2 Procedimentos Metodológicos	62
4.2.1 Grupos focais	62
4.2.2 Entrevistas semiestruturadas	65
4.2.3 Análise documental: Livros de Ocorrência Escolar (LOE)	68
5 DISCURSOS DE EDUCADORES, GESTORES, FUNCIONÁRIOS E FAMILIARES SOBRE VIOLÊNCIAS, CONFLITOS E INDISCIPLINA....	80
5.1 A referência: conflito, violência e indisciplina no ambiente escolar	81
5.2 O fato de ter um sujeito: docentes, equipe gestora, funcionários e familiares	92
5.3 O fato do enunciado não existir isolado: contextos sociais, culturais, médicos, geracionais, judiciais e pedagógicos	94
5.3.1 Enunciados correlacionados com os discursos de classes sociais	95
5.3.2 Enunciados correlacionados com os discursos culturais	97
5.3.3 Enunciados correlacionados com os discursos da medicina e da Psicologia.	100
5.3.4 Enunciados correlacionados com os discursos geracionais	102
5.3.5 Enunciados correlacionados com os discursos judiciais	105
5.3.6 Enunciados correlacionados com os discursos pedagógicos	109
5.4 A materialidade do enunciado: a formação discursiva	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	142
ANEXO 1: ROTEIRO DOS GRUPOS FOCALIS	143
ANEXO 2: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS FUNCIONÁRIOS	144
ANEXO 3: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DOS FAMILIARES	145
ANEXO 4: REGIMENTO ESCOLAR DO MUNICÍPIO	146
ANEXO 5: ATLAS SOBRE A VIOLÊNCIA	157
ANEXO 6: ÍNDICES DE HOMICÍDIOS ENTRE JOVENS DE 15 A 29 DE ANOS DE IDADE NO PERÍODO DE 2007 A 2017	158

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação teve origem nas reflexões realizadas após a defesa da minha dissertação de mestrado, no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Na dissertação, me dediquei a pesquisar sobre o direito à educação e obrigatoriedade escolar na Educação Infantil, tendo como objetivo identificar na *visão de gestores, professores, funcionários e familiares* que fazem parte das escolas municipais em uma cidade no interior do estado de São Paulo, suas concepções teóricas e práticas depois da promulgação da Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013). Desta forma, a preocupação com a visão daqueles que participam da escola, tanto os de dentro (professores, gestores e funcionários) como os de fora (familiares e alunos), bem como as relações que são estabelecidas entre todos os envolvidos com a instituição escolar, sempre foram o foco dos meus questionamentos e indagações.

Ao iniciar o doutorado, já participando do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), comecei a estudar referenciais teóricos a respeito de situações de violências, conflitos e indisciplinas, principalmente, as que estão ligadas ao cotidiano escolar. Desta maneira, as primeiras inquietações com relação à percepção daqueles que participam da escola, mas com novas perspectivas de pesquisas, suscitou indagações, como: como educadores e familiares têm entendido os fenômenos das violências, conflitos e indisciplinas? Quais são as formações discursivas dos educadores e familiares? Quais procedimentos a escola tem feito para mediar estes fenômenos?

Nossa hipótese é que a equipe gestora, os professores e familiares possuem um discurso sobre conflitos, violências e indisciplinas na escola, que em sua materialidade podem estar se resignificado com o tempo, mas as rupturas são poucas. O disciplinamento do corpo na escola ainda se mantém em uma mesma continuidade há séculos, com pequenas singularidades, conforme o lugar que se analisa.

Neste sentido, nas escolas existem práticas discursivas que mantêm esses relacionamentos distantes, onde apenas utiliza-se de procedimentos punitivos com estudantes tidos como indisciplinados e/ou violentos, não resolvendo a situação ou, o que é pior, agravando-se ainda mais o quadro.

Para Guimarães (1995), as análises sobre a escola no Brasil acabam por privilegiar mais a experiência pedagógica e os mecanismos presentes na distribuição do conhecimento escolar do que outras dimensões e práticas sociais nas quais está mergulhado o sujeito, e estes aspectos são cruciais para apontar os limites da ação socializadora dessa instituição. Neste

sentido, é imprescindível que as pesquisas em educação dedicadas a investigar essa temática no ambiente escolar, ao formular categorias de análise apontem influências de momentos históricos e contextos sociais, bem como destaquem as relações que se estabelecem entre todos os envolvidos com a escola.

Os objetivos desta investigação foram: 1) analisar, os enunciados, as *singularidades*, as *rupturas* e os *acúmulos* nos dizeres de educadores, professores e funcionários sobre conflitos, violências e indisciplinas; e, 2) discutir como as relações de poder disciplinar ocorrem na escola.

Teve também dois objetivos específicos: analisar os enunciados nos registros de Livros de Ocorrências Escolares (LOE) e os procedimentos tomados frente a situações de violências, conflitos e indisciplinas nas escolas participantes.

Esta investigação trata-se de pesquisa qualitativa com caráter exploratório. Segundo Flick (2009), uma pesquisa qualitativa foca no subjetivo do objeto analisado e os participantes relativamente livres para fazer apontamentos sobre determinados assuntos. Para a realização desta pesquisa selecionamos três escolas municipais com os seguintes critérios: uma escola de ensino fundamental de 1ª a 9º ano (indicada pela Secretaria Municipal de Educação – SME); e, duas de 1º a 5º ano, sendo essas de regiões diferentes (indicadas pela SME).

Utilizou-se para este estudo os seguintes instrumentos de coleta de dados: 1) grupos focais – com os docentes e gestores escolares das três escolas; 2) entrevistas semiestruturadas – com funcionários de familiares de cada unidade; 3) pesquisa documental – Livros de Ocorrências Escolares (LOE) das três escolas. Buscou-se averiguar quais são as ações registradas; os procedimentos realizados pela escola; e evidenciar se há participação dos familiares ou não.

Para a análise desses dados foi utilizada a análise do discurso de Michel Foucault, com enfoque na formação discursiva proposta por Jean Jaques Courtine. O enfoque foi analisar as relações de poder disciplinar presentes nas relações escolares.

Esta tese foi estruturada da seguinte maneira: A primeira seção : a introdução delinea o trabalho com esclarecimentos a respeito da problemática, da questão principal da pesquisa, do objetivo geral e dos procedimentos metodológicos.

A segunda seção, foi dividida em três partes: na primeira, contém as bases que fundamentam os conceitos sobre violências, com foco nas violências sociais. Na segunda parte conceituam-se violências, conflitos e indisciplinas na escola, com intenção de compreender suas diferenças e semelhanças. Na última parte, abordaram-se os referenciais teóricos sobre as violências simbólicas, segundo Bourdieu (2007).

A terceira seção são abordadas as relações de poder na perspectiva de Michel Foucault e a Análise do discurso. Como o foco desta investigação é analisar os discursos dos participantes (gestores, professores, funcionários e familiares), abordou-se também, a formação discursiva segundo Jean Jacques Courtine, no que se refere à Formação Discursiva.

A quarta seção apresentam-se os caminhos metodológicos usados para analisar os discursos da equipe gestora, familiares e funcionários acerca da violência, indisciplina e conflitos no contexto escolar. Além disso, evidencia-se a metodologia utilizada para a coleta dos dados empíricos, com foco na pesquisa qualitativa.

A quinta seção, realizou-se a análise dos discursos dos participantes da pesquisa coletados por meio de: três encontros dos grupos focais realizados com docentes e gestores; dos registros dos Livros de Ocorrências Escolares e das entrevistas realizadas com funcionários e familiares. Nesta seção também analisamos os enunciados presentes nos discursos e sua correlação com outros discursos que abrangem outros campos além do educacional.

Por fim, na última seção, foram apresentadas as considerações finais deste estudo.

2 VIOLÊNCIAS, CONFLITOS E INDISCIPLINA: CONCEITUAR E COMPREENDER

Nesta seção, elencamos diversos autores e referenciais teóricos, assim como várias pesquisas que evidenciam as violências, os conflitos e as indisciplinas, objetos de estudo desta tese, com foco nas relações sociais e escolares. Esses referenciais nos auxiliaram a analisar os enunciados, as singularidades, as rupturas e os acúmulos nas falas de professores, equipe gestora, funcionários e familiares sobre as situações de violências, conflitos e indisciplinas em escolas públicas municipais do interior de São Paulo, um dos objetivos gerais deste estudo.

Para melhor compreensão do texto, esta seção foi dividida em três partes: na primeira, são apresentadas as bases que fundamentam os conceitos sobre violências, com foco nas violências sociais, com evidências e consequências relacionadas à sociedade. Na segunda parte, conceituam-se violências, conflitos e indisciplinas na escola, com intenção de compreender suas diferenças e semelhanças. Na última parte, abordam-se os referenciais teóricos sobre as violências simbólicas, segundo Bourdieu (2007).

Esclarece-se que as violências, os conflitos e as indisciplinas foram explicitados separadamente, o que nos auxiliou a compreendê-los melhor, mas ressalta-se que estes fenômenos acontecem concomitantemente, com grande complexidade nas relações sociais, sendo que, os sujeitos em geral, vivenciam essas situações em sociedade, no ambiente escolar, no local em que vivem familiares, amigos, entre outros.

Violência é um fenômeno presente em nossa sociedade que interfere nas relações que se estabelecem entre os sujeitos. Cada sociedade define violência segundo seus critérios de valores, leis, normas, religião, tradição, história e outros fatores. Assim, as definições de violência envolvem variadas expressões e fenômenos, com padrões sociais diversos. Tais significados estão constantemente relacionados à uma forma de força ou potência, que agride algo ou alguém.

Presente em todas as esferas da sociedade, inclusive na escola, a violência dentro do contexto escolar está associada a outros dois fenômenos – muitas vezes, entendidos sinônimos – conflitos e indisciplina. Principalmente, na década de 1980, as discussões à respeito da violência, dos conflitos e das indisciplinas ganharam maiores evidências no contexto escolar.

As situações de conflito fazem parte da vida cotidiana e segundo Chrispino (2004, p.46) “elas podem ter origens nas diferenças de interesse, desejos e aspirações dos indivíduos”. Não há uma noção única do que é certo ou errado, mas de posições diferentes que são defendidas, segundo o ponto de vista de cada um.

Até mesmo nas escolas só identificamos o conflito quando este gera manifestações violentas, em geral a agressão física. Neste sentido, pensar os conflitos como resultado de diferenças, divergências de opiniões, é também remeter-se ao ambiente escolar e refletir sobre os desacordos, atitudes ou visões de mundo entre alunos e professores, e entre alunos e alunos, que sempre são causas de conflitos no cotidiano escolar.

A disciplina e a indisciplina – devido aos relacionamentos existentes – estão, prioritariamente, relacionadas ao contexto escolar, e podem variar de acordo com as percepções de cada sujeito. Segundo Ratto (2004), em especial as várias disciplinas tratam de técnicas que direcionam a vida e o corpo, e sofrem mudanças de acordo com as instituições sociais. Para a autora, a escola que produz e persegue constantemente a disciplina acaba por produzir constantemente a indisciplina. Pensar a indisciplina como o rompimento de certos comportamentos socialmente aceitos e estabelecidos pela escola remete a refletir também sobre a violência, termo esse tão associado à indisciplina.

Muitas vezes, professores, pais, equipe gestora e os próprios alunos sentem dificuldades em lidar com tais fenômenos, pois estes são compreendidos de diferentes maneiras dentro do contexto escolar e, conseqüentemente, as medidas adotadas variam de acordo com cada contexto. Ressalta-se que esta realidade de indisciplina no cotidiano escolar faz parte não só das escolas no Brasil, mas também de vários outros países.

Pesquisas relacionadas à esta temática foram feitas no intuito de compreender melhor a realidade escolar. Destacam-se os estudos realizados na Europa, como “Observatório Europeu da Violência Escolar”, em 1998 na cidade de Bordeaux. Esse Observatório realizou pesquisas em diversos países como França, Inglaterra, Espanha e Bélgica, tornando-se referência na Europa sobre trabalhos que tratam sobre a violência escolar.

No Brasil, as primeiras pesquisas acadêmicas realizadas datam-se do final dos anos de 1980, e os trabalhos realizados no contexto nacional possuem especificações que se relacionam além da violência escolar, com outros fatores associados e/ou presentes na sociedade. Para Zaluar; Leal (1992), o crime e o tráfico de drogas têm influenciado, e muito as escolas brasileiras; assim como Sposito, (1998) afirma que necessitamos de uma nova ressignificação desta instituição, que segundo Abramovay (2006), leva em consideração o contexto social descrito por uma nova configuração da identidade juvenil que ainda não é evidenciada pelos adultos. Neste sentido, Tavares dos Santos (2002), avalia que o educador deve estar atento as múltiplas causas desses conflitos e seus contextos e formas, os quais a violência vem aparecendo no cotidiano escolar.

Com embasamento teórico destes autores, compreendemos que a escola não é a única produtora de violências, mas também, não é neutra. Desta forma, a constituição e aprendizado de relações de violência, conflitos e indisciplina nos faz refletir sobre relações que acontecem dentro de seus espaços sem definição de propósitos claros – às vezes naturalizados – e, conseqüentemente, seus procedimentos para lidar com essas situações, como afirma Foucault (2009c), acabam sendo referendados pelo disciplinamento e pelo controle de crianças, adolescentes e jovens.

2.1 Violências nos contextos sociais

A violência pode ter suas várias manifestações presentes em quaisquer locais como: família, escola, trabalho, rua. Para Maffesoli (1987), a violência possui distintos significados, em decorrência da socialização e de acordos estabelecidos. Na visão do autor a violência é traduzida como uma força que encontra seu lugar no dinamismo social e é fruto da instabilidade presente no relacionamento humano.

Segundo Gullo (1998, p.105) “a violência, considerada como um fenômeno social é analisado como um filtro que permite esclarecer certos aspectos que denotam características do grupo social e revela o seu significado no contexto social”. Assim, deve-se considerar que a violência é um fato que ocorre em todas as sociedades, mas possui suas singularidades e seus modos específicos de manifestação em cada uma delas.

No que se refere às possíveis causas da violência social, Tavares dos Santos (2002) expõe a multiplicidade de forma que ela se apresenta e pode ser classificada em cinco grupos, sendo eles: a violência criminal, caracterizada como contra a propriedade, patrimônio e contra a pessoa (mulher, criança, jovem, adulto); a violência micropolítica; a violência das instituições de vigilância; a violência no campo contra as populações indígenas, e/ou nas relações de trabalho e a violência ecológica.

Tavares dos Santos (2002), afirma que o aumento dos processos de exclusão social, pode ter corroborado para o aumento das práticas de violência antes entendidas como uma norma social particular vigente em determinados grupos para a resolução dos seus conflitos, para algo que acomete toda a sociedade. O autor também fez pesquisas no intuito de compreender as diversas formas de violência, a fim de verificar no exercício de cada relação de poder existente nas relações sociais, as produções de violências.

A ideia de força, ou de coerção, supõe um dano que se produz em outro indivíduo ou grupo social, seja pertencente a uma classe ou categoria social, a um gênero ou a uma etnia, a um grupo etário ou cultural. Força, coerção e dano, em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder - tanto nas estratégias de dominação do poder soberano quanto nas redes de micropoder entre os grupos sociais - caracteriza a violência social contemporânea (TAVARES DOS SANTOS, 2002, p. 17).

Pesquisas sobre a violência, com o ponto de vista mais macro como a de Wacquant (1999), levam em consideração a criminalização da pobreza. Ela é descrita como uma das consequências de se abrandar o Estado de suas responsabilidades em relação às questões sociais, econômicas, da segurança, transferindo para o sujeito, a responsabilidade de correr atrás de suas expectativas sociais sem recursos. O autor realizou pesquisas nos Estados Unidos e França – e evidenciou em seus estudos a existência de certa tendência em denominar os menos favorecidos economicamente como uma massa de despossuídos, caracterizando suas situações como a criminalização da pobreza.

No caso dos seus estudos nos Estados Unidos, a consolidação deste discurso se comprova por meio de instituições que utilizam a mão de obra de povos de origem africana na agricultura até os dias atuais, e mostram certa continuidade histórica em determinadas formas de segregação e controle sobre estes povos, como descreve Wacquant (1999) “instituições peculiares”. A primeira foi denominada escravidão; a segunda, “Sistema Jim Crow”, sendo leis locais e estaduais promulgadas nos Estados do sul dos Estados Unidos – institucionalizando a segregação racial e afetando grupos étnicos; a terceira foi um dispositivo o qual se conteve os escravos nas cidades do norte; e, por fim, a quarta a marginalização das massas, com a colaboração dos discursos midiáticos.

Nos anos 1980, ganhou visibilidade tanto na Europa como Estados Unidos, uma série de fenômenos sobre a violência que causaram certo estranhamento nas autoridades governamentais e nos sujeitos comuns. Neste período, não apenas os países de primeiro mundo, mas, também os países em desenvolvimento, considerados como lugares em que as estruturas sociais e econômicas eram excludentes, houve um crescimento de homicídios e crimes violentos.

Segundo Costa (1999), tais atos não eram somente praticados pelos ditos “pobres” e “excluídos”, mas também por outros sujeitos que aparentemente não teriam motivos para tal, observava-se que a violência na sociedade moderna, em destaque nas últimas décadas, teria se reconfigurado em suas manifestações.

Segundo Dadoun (1998), a violência na sociedade atual possui especificações que a caracteriza de diversas formas: física, institucional, intrafamiliar, patrimonial, psicológica, sexual e simbólica. A violência física diferencia-se como ação ou omissão que coloque em risco ou provoque dano à integridade física de um ou mais sujeitos. Com relação ao aspecto institucional verifica-se a violência causada por desigualdades como de gênero, étnico-raciais, econômicas – tais desigualdades se consolidam e institucionalizam nas diferentes organizações presentes em nossa sociedade tanto públicas como privadas, como também nos diversos grupos que compõe esta sociedade.

A violência intrafamiliar acontece dentro do âmbito familiar e, geralmente, é praticada por um membro da família, alguns exemplos como abuso físico, sexual e psicológico, a negligência e abandono. A violência moral pode ser entendida como ato de difamação, calúnia e injúria entre os sujeitos. A patrimonial alude à dano, perda, subtração, destruição, de objetos, documentos, bens e valores. A violência psicológica trata de uma ação ou até mesmo omissão com o objetivo de humilhar ou controlar ações, comportamentos, de outro sujeito, por meio de: intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, isolamento ou qualquer outra atitude que implique em danos à saúde psicológica ou desenvolvimento pessoal do indivíduo. A violência sexual condiz com uma ação que obriga uma pessoa a manter contato físico involuntário por meio de coação, anulando a vontade do indivíduo.

No contexto brasileiro, Adorno (2002) relata que na sociedade em geral os sentimentos de medo e insegurança vêm aumentando, além disso, as estatísticas oficiais sobre a criminalidade apontam que – a partir de 1970 – houve crescimento de todas as categorias de delito e crimes como homicídios, roubos, sequestro, estupro, etc. com indícios de que há mudanças nos padrões de criminalidade e até mesmo nos perfis das pessoas envolvidas com atos delinquentes. Para o autor também os homicídios causados por arma de fogo, tiveram aumento desde 1979.

Em geral, no país, o grande alvo dessas mortes são adolescentes e adultos de classes populares urbanas. Na região metropolitana de São Paulo, por exemplo, há registros de mortes violentas com maior ocorrência nos bairros que constituem a periferia urbana, onde as condições sociais são mais precárias.

Como ilustração destes problemas, no Anexo 5, evidenciam-se os dados elaborados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre a violência no Brasil. Tal instituto tem por função realizar pesquisas que forneçam subsídios às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento. O documento foi compilado com base nos dados de 2017, do Sistema de Informações sobre

Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/MS). A publicação apresenta a escalada do aumento da violência no Brasil a partir de 1980, assim como as ocorrências nos estados federativos, com evidências nos diversos tipos de violência.

Os dados apresentam um panorama geral da violência no País enfocando nas suas diversas manifestações. O atlas mostra o índice de 65.602 homicídios em 2017, considerado o maior índice da história do país e o número de 35.783 de jovens assassinados em 2017. É evidente o crescimento da violência em suas diversas formas e aparições contra mulheres, negros e jovens.

Adorno (2002) ressalta que a desigualdade social é uma das origens das estruturas da violência, criando a segregação social dentro do próprio espaço urbano. Os indicadores revelam a existência de mortes violentas nos bairros da periferia urbana, onde as condições de vida são mais precárias, sendo que as vítimas de homicídio, nestes locais, têm índices significativos (bem maiores) se comparado às regiões tidas como centrais ou que possuem melhor infraestrutura.

Verificou-se também, os dados apresentados pelo IPEA (Anexo 6), realizado pelo instituto, que dividem-se em: acidentes de transito; homicídios (jovens, mulheres, negros); homicídios por armas de fogo; mortes violentas; e, mortes violentas por causa indeterminada – estes índices de homicídios entre jovens de quinze a vinte nove anos de idade são do período de 2007 a 2017.

Em relação ao município que foi realizado este estudo – segundo o IPEA e, também, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) – a cidade registrou (no ano de 2016) grande taxa de mortes violentas comparadas à cidades da região. Em 2016, especificamente, esse município teve uma taxa de 23 ocorrências para cada grupo de 100 mil habitantes, um índice menor que o da cidade de Rio Claro (SP) com uma média 19 ocorrências, Araras (SP) com taxa de 11 ocorrências e Araraquara (SP) com 11 ocorrências registradas. Tais dados levam em consideração homicídios, mas, também, mortes violentas tendo causas indeterminadas. Mesmo assim, o estado de São Paulo teve uma diminuição de mortes violentas, comparado aos demais estados federativos, como Bahia e Ceará, onde o aumento de homicídios entre jovens principalmente, foi significativo, nos últimos dez anos.

Adorno (1998) ressalta que o crescimento da violência urbana, em suas diversas manifestações vem se tornando umas das maiores preocupações da sociedade brasileira. O sentimento de insegurança e falta de proteção tem assolado não somente as classes menos favorecidas, mas a todos os cidadãos. Tornou-se um problema que ganhou visibilidade entre

os órgãos públicos que pesquisam sobre as causas e consequências, como, também, chamou a atenção da mídia, que tem noticiado os mais diversos casos de violência com grande alarde.

Segundo Tavares dos Santos (2002) a Constituição Federal de 1988, representou o começo do Estado Democrático de Direito:

Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio (BRASIL, 1988, art. 144).

Segundo Adorno (2002), a violência torna-se um problema social e pesquisas realizadas sobre a temática estão sendo realizadas cada vez mais. Para o autor, estas investigações podem ser agrupadas em três grandes categorias: a primeira, refere-se às mudanças ocorridas na sociedade e nos padrões considerados convencionais de delinquência e violência. As mudanças que ocorreram na sociedade em relação aos meios de produção, concentração industrial e tecnológica e utilização da força de trabalho, promoveram alterações nas relações entre os sujeitos com o próprio Estado, propiciando conflitos sociais, como também, diferentes formas de sua resolução.

A segunda categoria, a violência e a desigualdade social, isto é, a associação entre estes dois fatores. Não há como negar que há divergências na distribuição das rendas financeiras na sociedade brasileira e, conseqüentemente, influência na qualidade de vida coletiva, principalmente em bairros periféricos onde a violência eclode de maneira mais intensa.

(...) no município de São Paulo, a maior concentração de homicídios estava associada ao congestionamento habitacional, fenômeno característico dos bairros onde habitam preferencialmente trabalhadores urbanos de baixa renda. Tudo isso parece indicar, nesses bairros, maior predisposição para desfechos fatais em conflitos sociais, interpessoais e intersubjetivos (ADORNO, 2002, p.3).

A terceira categoria, a crise no sistema de justiça criminal. Existem estudos que admitem a precariedade do sistema criminal do País, como as agências policiais, o ministério público, os tribunais de justiça e o sistema penitenciário. Estas instâncias não conseguiram acompanhar as mudanças sociais, com o aumento de crimes e violências, apenas continuaram a proceder da mesma maneira.

Para Adorno (2002), esta situação pode ser constatada devido às dificuldades – por parte destes poderes públicos – no enfrentamento das suas tarefas constitucionais de conter a

violência, como, por exemplo, as rebeliões em presídios, ou manter a ordem nas grandes cidades onde prevalecem as regras do narcotráfico.

Evidencia-se que todas estas formas de violências sociais acabam refletindo no contexto escolar, e até mesmo nas relações dentro do seu espaço, como: alunos/ alunos; discentes/docentes; equipe gestora/docentes; equipe gestora/discentes, etc. Por isso, o próximo tópico aborda: Violências, Conflitos e Indisciplina no ambiente escolar.

2.2 Violências, conflitos e indisciplina no âmbito da escola

No contexto escolar, segundo Garcia (1999), qualquer forma de violência é capaz de afetar não somente iniciativas e práticas de professores, mas também, o cumprimento das finalidades mais amplas que são de sua responsabilidade como: aprendizagem, acesso à cultura, formação e cidadania.

São várias as perspectivas internacionais e nacionais a respeito do tema violências escolares e, ao analisá-las, percebe-se a importância de referendar os diversos autores, assim como seus estudos, contextualizando o local onde foram realizados.

Segundo Debarbieux e Blaya (2002) em 1997 realizou-se em Utrecht, na Holanda, uma conferência reunindo alguns cientistas e membros da União Europeia – Inglaterra, Alemanha, Espanha, França e Holanda. Na ocasião, nem todos os países puderam contribuir com a discussão apresentando suas sínteses sobre o assunto. O tema tratado foi o da segurança nas escolas, uma vez que para alguns especialistas holandeses havia uma escassez de pesquisas, com dados da realidade do país. Desta forma, o objetivo foi elaborar alguns apontamentos para os Ministros da Educação na Europa, tendo como meta obter propostas para prevenir as violências e aumentar a segurança nas escolas.

Para os autores os textos discutidos, nesse encontro, encontravam-se imersos em certa ambiguidade uma vez que mostravam as divisões sociais, políticas e culturais e até mesmo as acadêmicas. Debarbieux e Blaya (2002) observaram que nos estudos existia certo receio em se usar a palavra “violência”, visto que para muitos países a palavra tinha conotação pejorativa. Os textos apenas consideravam tais fenômenos como perturbações escolares, além da forma como as violências eram percebidas. O propósito era reduzir ou evitar possíveis comportamentos tidos como antissociais entre alunos/alunos e discentes/docentes; ponderar as perturbações comportamentais relacionadas somente à respeito dos alunos e; elaborar programas para modificar ou promover outros padrões de comportamento mais aceitáveis. O

encontro na Holanda teve como intuito manter a proposta inicial de promoção da segurança nas escolas, sendo que o termo violência foi excluído deste debate.

Ainda, para Debarbieux e Blaya (2002), pesquisas sobre políticas públicas elaboradas por Dan Olwes – a princípio em países do norte da Europa e depois estendidas aos do sul, por meio do questionário Olwes – deu origem aos primeiros estudos sobre *Bullying* (obra intitulada: *Bullying at School*), com definição:

Defino *bullying* ou vitimização da seguinte forma geral: Um estudante está sofrendo *bullying* ou sendo vitimizado quando é exposto, repetidamente e durante um tempo, à ações negativas de um ou mais estudantes (OLWES, 1993, p.54).

Em 1982, na Noruega, Olwes (1993) realizou ampla pesquisa em que houve suicídio de três adolescentes, provavelmente, por causa do *bullying* que sofriam. Este contexto, na época, motivou o autor a elaborar o questionário Olwes, aplicado a todos os alunos da Noruega, cujo resultado abarcou cerca de 130 mil alunos, de 830 escolas. No mesmo ano, realizou o mesmo estudo, com o mesmo questionário para 17 mil discentes, em três cidades da Suécia. O autor constatou que 15% dos alunos noruegueses estavam envolvidos com problemas de *bullying*, como vítimas ou agressores, sendo que, aproximadamente 9% eram vítimas e 7%, agressores. Destaca-se que esta pesquisa, não tratou do termo violência em sua multiplicidade, visto que, nem mesmo se referia à ela neste termo.

Outro contexto que podemos analisar é o de pesquisadores franceses, que sempre participaram de debates internacionais já utilizando a palavra “violência”, visto que, na França, a temática já era tratada com perspectivas voltadas para o âmbito escolar. Tanto foi o foco que, em 1998 o centro de pesquisas francês criou o Observatório Europeu da Violência Escolar.

Este observatório tornou-se referência na Europa e agregou pesquisas de diferentes países, como: França, Inglaterra, Espanha e Bélgica. Em 2001, organizou uma conferência mundial chamada “Violência nas escolas: dez abordagens europeias”, e as discussões foram sistematizadas em um documento publicado pela UNESCO e organizado por Eric Debarbieux e Catherine Blaya, publicados no Brasil, em 2002.

Já logo no início, as reflexões sobre as violências escolares trazem questões importantes à respeito da falta de segurança nas instituições escolares. Debarbieux e Blaya (2002) trazem indagações como: “Por que razão essa mudança teria acontecido, e como? Que tipo de construção de objeto vem hoje ocorrendo?” (p.18).

Debarbieux e Blaya (2002) apontam que seus estudos não compreendem a violência como um fenômeno indivisível, pelo contrário, são vários os pontos de vista, por meio de pesquisas, que evidenciam novas realidades e escolhas metodológicas – estas contribuem com a ampliação das discussões acerca do tema. Desta forma, os autores suscitam dois aspectos importantes: a natureza epistemológica da palavra “violência” e a abrangência de suas derivações, dificultando a compreensão no campo semântico e léxico – na época ela era utilizada para descrever vários fenômenos tais como: agressão física, extorsão e o vandalismo, falas ofensivas, linguagem chula, empurrões, xingamentos e humilhação. Outro aspecto, devido à gravidade da temática social, foi o enfoque político à respeito da violência, que ora trouxe discussões e estudos acadêmicos resultando em demandas sociais, ora ocasionou sensacionalismo, com divulgações e alardes midiáticos.

Outro cuidado que Debarbieux e Blaya (2002) suscitam, está na elaboração de políticas públicas ineficientes, ou em ações realizadas de forma ineficaz, devido às pesquisas muitas vezes serem embasadas em dados que não revelam, exatamente, o que as vítimas sofrem – visto que o silêncio de quem é agredido sempre ocorre por medo de represálias. Estes dados propiciam uma dimensão inexata sobre a quantidade das vítimas acometidas pelas diferentes formas de violência dentro da escola – o que resulta em uma produção de dados quantitativos, nem sempre condizentes com a realidade.

Bernad Charlot (2002), ainda no contexto francês, realizou estudos que relacionavam o conhecimento, o ensino e a aprendizagem na escola. O seu enfoque primário estava relacionado com as histórias de sucesso e fracasso escolar, por isso fundou a equipe de pesquisa em “Educação, Socialização e Governo Local” (ESCOL), em 1987. O objetivo era de conhecer o processo social e histórico das diferentes formas e contextos da educação; a socialização escolar e não escolar e; os diferentes métodos educativos das diversas instituições escolares.

Charlot (2002) tinha interesse em estudar a relação estabelecida entre a classe social do estudante e seu desempenho escolar. Suas pesquisas indicaram que alunos advindos das camadas populares possuíam menos chances de ter sucesso escolar do que os de classes sociais bem sucedidos economicamente. Apesar disso, verificou casos de discentes provenientes de famílias ricas – que no transcorrer de sua escolarização – tinham dificuldades de finalizar os estudos de forma satisfatória.

Neste contexto, o Charlot (2002) conclui que no transcorrer da vida, o sujeito está em constante processo de aprendizagem – um envolvimento longo e complexo – por isso, nunca está acabado, no sentido de apropriação de todo mundo preexistente. Esta apropriação resulta

em três processos: hominização torna-se homem, ou seja, sujeito pertencente a uma sociedade; singularização refere-se ao sujeito ser um exemplar único e; a socialização, que está relacionada com o sujeito fazer-se membro da sociedade.

Este processo ocorre em um viés duplo, é o ato de construir-se e ser construído que, segundo Charlot (2002), está inserido na própria educação formal, ou não formal. É por meio de suas experiências que o discente apropria-se das diversas formas de aprender, adquire um saber acadêmico e tem domínio de uma atividade cotidiana. Ao aprender diversas formas de interagir com o mundo, o aluno deseja aprender, e é este desejo que o motiva. Em suas pesquisas no ESCOL, Charlot (2000) identificou que o movimento do estudante de aprender e saber está relacionado à uma mobilização. Este conceito de mobilização refere-se a uma dinâmica estabelecida internamente pelo próprio sujeito, de forma processual, cujas relações são estabelecidas pelas suas ações.

Neste sentido, a educação escolar tem papel fundamental e em seus espaços podem ocorrer situações motivadoras para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o oposto também pode acontecer e ocorrer à desmotivação do discente em aprender, ou ir à escola, pois este significado amplo torna-se apenas uma maneira de obter diploma e/ou ter um bom emprego, um futuro melhor, etc. Como consequência, a educação torna-se, em certa medida, superficial, visto que o ato de aprender e a vida cotidiana não possuem correlação.

A partir de 1980, a França registra casos como de agressões entre os alunos, ofensas aos membros da comunidade escolar, depredação e invasões nas escolas, e não raros casos de homicídios, estupros, etc. Esses acontecimentos alertam os educadores aos fatos ocorridos fora da escola, visto que, estes episódios adentram os seus espaços, gerando uma angústia nas escolas.

Charlot (2002), também alerta sobre a questão da idade dos adolescentes envolvidos em casos de violência escolar, visto que, os estudantes são cada vez mais novos, com faixa etária entre oito e treze anos de idade. Acontecimentos de enfrentamento envolvendo discentes e adultos, com xingamentos e até mesmo agressões físicas começaram a se tornar comuns. E por fim, as influências vindas do externo escolar como, por exemplo, alunos que resolvem situações de conflitos com colegas da escola dentro do ambiente escolar; ou, familiares – às vezes, em tom inquisitivo com os professores ou equipe gestora – que procuram informações de procedimentos realizados com seus filhos.

Charlot (2000) afirma que grande dificuldade em se conceituar a violência escolar está relacionada em observar esse fenômeno – que se modifica constantemente – e às representações sociais presentes na sociedade. Um exemplo disso é perceber que conforme a

sociedade, a ideia de infância é relacionada à inocência, ou ainda, acreditar que a escola de Educação Infantil é apenas um lugar de paz e refúgio para os pequenos.

Os estudos de Charlot (2002) classificam em três, os tipos de violências escolares: violência na escola, violência da escola, violência à escola.

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Violência da escola esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas) (CHARLOT, 2002, p. 434).

Além dos tipos de violências, Charlot (2002), também, conceitua o que significa violência, transgressão e incivildades, visto que, estes podem se diferenciar conforme a realidade. Para o autor a violência refere-se à violação da lei, por meio do uso da força ou com a intenção de usá-la. A transgressão compreende o não cumprimento do regulamento interno da instituição, porém não é algo considerado ilegal diante da lei. E, finalmente, a incivildade está ligada aos sujeitos que não acatam as regras de convivência, por meio de suas atitudes – quebram a harmonia da coletividade. Estas três distinções, muitas vezes, acabam não sendo distinguidas no contexto escolar conforme o ocorrido, devido à falta de formação continuada ou compreensão mais aprofundada de educadores. Por exemplo, as incivildades – empurrões entre alunos, palavras de baixo calão – que ocorrem com mais frequência dentro da escola, acabam sendo denominadas violências, quando na verdade não o são, na perspectiva do autor.

Outro autor importante, Debarbieux (2001), se dedicou a temática da violência nas escolas, sendo que suas pesquisas incluem as violências físicas e as simbólicas. Para o autor o meio social influencia as violências, devido às condições socioeconômicas de bairros periféricos, mas também há reflexões sobre a existência de atos violentos em bairros considerados de classe alta economicamente. O que o preocupa é que dependendo do local de onde provém o aluno, há uma cultura própria que, muitas vezes, se opõe à cultura escolar. Segundo o autor, “o pesquisador precisa encontrar instrumentos que permitam medir o peso

dos determinantes sociais sobre a vida dos estabelecimentos e seu eventual clima de violência” (p. 45).

Sobre as incivildades no contexto escolar, o autor (2001) as classifica como violências antissociais e antiescolares. Afirma que quando as incivildades são tratadas de forma banal ou silenciadas pela escola acabam causando traumas nos alunos:

A incivilidade que se revela na escola não deve ser pensada sob a forma do conflito “bárbaros” X “civilizados”: a incivilidade não é a não-civilização, nem simplesmente a má educação. Ela é conflito de civilidades, mas não um conflito de civilidades estranhas umas às outras e para sempre irreduzíveis e relativas. Há, antes, troca e oposição de valores, de sentimentos de pertinências diversas (DEBARBIEUX, 2001, p. 179).

Pesquisas brasileiras sobre a temática da violência escolar, também, surgem com mais intensidade na década de 1980. A primeira compilação de pesquisas acadêmicas sobre a violência escolar foi feita por Sposito (2001), cujos materiais foram retirados de teses e dissertações defendidas no período de 1980 até 1999, nos cursos de pós-graduação nas áreas das Ciências Sociais e da Educação. Neste levantamento, averiguou-se que não havia nenhuma pesquisa na área das Ciências Sociais relacionadas a essa temática, e apenas nove na área da Educação.

Neste sentido, Sposito (2001) indica a ausência de dados e informações sobre a violência escolar no Brasil, sendo que os primeiros dados e estudos produzidos foram realizados por órgãos ligados ao governo, às associações, ou sindicatos de educadores. Essas primeiras produções brasileiras tinham foco em situações de violências relacionadas aos atos de vandalismo, isto é, em questões que aconteciam fora da escola – com intenção de entender como este tipo de violência interferia nos espaços escolares (em específico, nos bairros periféricos vulneráveis ao tráfico de drogas, ou ao crime organizado).

Para Sposito (1998), “violência é todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força” (p. 4). A autora compreende que a identificação de um ato violento não é determinada pelos sujeitos em condições históricas e sociais. Por isso, ressalta outras formas de violências que se apresentam sutilmente no cotidiano escolar, como atitudes de intolerância, racismo e certos mecanismos relacionados à violência simbólica¹ descrita por Bourdieu (BOURDIEU, 2007).

¹ A temática sobre a violência simbólica será abordada, posteriormente, em um tópico específico desta Tese.

Também, segundo Sposito (1998), atitudes que foram consideradas e classificadas como infrações às regras disciplinares podem ser identificadas como violentas. Da mesma maneira atos que envolvem agressões físicas são compreendidos como episódios de descumprimento das regras de convívio escolar:

Por essas razões, um dos aspectos ainda a serem investigados diz respeito ao modo como, no âmbito da instituição escolar, são construídas as definições que designam e normalizam condutas – violentas ou indisciplinadas – por parte dos atores envolvidos: professores, alunos, funcionários, pais, entre outros (SPOSITO, 1998, p.4).

Para a Sposito (1998), o fenômeno das violências não está relacionado apenas com a pobreza. A visão, muitas vezes, preconceituosa de que a violência escolar acontece somente em locais em que existe pobreza ou com sujeitos em situação de miséria foi desmistificada pela autora. Assim, não há uma relação explícita que caracterize que atos violentos são produzidos ou feitos por sujeitos pobres.

Sposito (1998) acredita que tais concepções classistas e discriminatórias – infelizmente, também, de muitos educadores – tiveram origem na década de 1980, período em que há intensa democratização do ensino no Brasil, assim como sua obrigatoriedade, que oportunizou que as classes menos favorecidas economicamente pudessem frequentar a escola pública. Nesta ocasião, o modelo de escola pública não se estruturou para oferecer um ensino de qualidade com igualdade de condições para todos, de forma democrática, resultando assim em conflitos internos que, muitas vezes, geraram violência. Devido ao fracasso escolar, muitos alunos descreditaram da escola e criaram certo bloqueio em relação ao ensino e a aprendizagem.

A instituição escolar não se preparou para lidar com a diversidade e nem com as diferentes situações que apareceram em seu ambiente, por isso, muitas vezes, tornou-se excludente e reforçou a divisão de classes sociais. Conseqüentemente, houve aumento da violência nas instituições em os alunos não entenderam que educação é um direito adquirido por lei, ou mesmo, naquelas escolas em que suas reais necessidades não foram atendidas.

Por volta da década de 1990, Sposito (1998) alerta que ocorre o esgotamento da ideia de que a escola poderia promover ascensão social, para surgir uma perspectiva de escola socializadora, como formadora de novas gerações.

No caso de estudos de Guimarães (1995), as pesquisas indicaram que o narcotráfico – principalmente, os que rodeavam os muros da escola – muitas vezes, propiciavam um esvaziamento com relação à função da escola, especificamente aos alunos de classes menos

favorecidas. Dois fatores fortes ocorriam nesta relação: primeiro, refere-se ao adolescente não concluir seu processo de escolarização devido à associação ao tráfico de drogas, a busca por ganhar liberdade financeira, tendo como consequência a evasão da escola. E, o segundo fator, está na escola tornar-se um local apenas de descontração e lazer, para fazer amizades e estabelecer vínculos com outros discentes e até professores, esquecendo-se de buscar o ensino e a aprendizagem, o estudante sai da instituição sem aprender nada.

Zaluar e Leal (1992) também realizaram estudos sobre tais questões e verificaram que a comercialização de drogas e armas é responsável por aliciar estudantes jovens de camadas mais pobres. Geralmente, esses meninos provêm de bairros pobres de cidades grandes, propiciando o aumento da vitimização por homicídio:

A existência de opções de trabalho informal no mercado ilegal das drogas, assim como outros tipos de crimes, aos olhos dos alunos, também contribuem para diminuir, a importância da escolarização (ZALUAR, 2001, p.158).

Por vezes, traficantes conseguem aliciar jovens estudantes para exercer certas atividades no tráfico e isso se torna comum em bairros pobres. O adolescente, ao mesmo tempo em que é vítima, também é produtor de violências. Segundo Leal e Zaluar (1999), os jovens dizem gostar de morar em seus bairros, por terem nascido ali, e por se sentirem protegidos pelos próprios bandidos.

Não se aperceber desses fatores e fechar os olhos para situações que os estudantes estavam vivenciando, significa apenas ter uma concepção preconceituosa. Para Zaluar e Leal (1992) alguns professores, funcionários e gestores declararam ter dificuldade em desenvolver seus trabalhos educativos devido ao tráfico de drogas e, às vezes, acreditavam que não precisavam se esforçar para ensinar esses alunos, visto que – em suas concepções – os mesmos não teriam um futuro promissor.

Em relação ao contexto familiar, Zaluar (2001) destaca que situações que aconteciam em casa também contribuía para que os estudantes não frequentassem a escola como, por exemplo, dificuldades econômicas na família, conflitos e separações, tarefas domésticas que assumiam devido à mãe estar trabalhando, ausência paterna, entre outros.

A violência pode apresentar duas dimensões: fora dos muros da escola e dentro. As situações vivenciadas por estudantes fora da escola acabam suscitando discriminações e preconceitos, principalmente, em relação ao trato da equipe escolar com esses alunos:

[...] (1) a violência física perpetrada por traficantes ou bandidos nos bairros onde se encontram, assim como por alguns dos agentes do poder público encarregado da manutenção da ordem e da segurança, e (2) a violência que se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro (ZALUAR, 2001, p.148).

Outra autora brasileira, Abramovay (2005), relata que a equipe escolar deve ser capaz de criar condições para que as aprendizagens ocorram, além de propiciar interações melhores entre alunos, professores e funcionários para estabelecer um ambiente escolar pacífico. Por ter papel fundamental na formação de alunos, a escola e os seus educadores devem influenciar no modo de vida de seus estudantes, assim como nas suas percepções:

A despeito das dificuldades em algumas relações estabelecidas entre os vários atores sociais envolvidos, **a escola surge como espaço de socialização para os jovens**. É o lugar onde ocorrem aprendizagens significativas, já que o modo de vida dos sujeitos em interação no cenário escolar propicia trocas materiais e simbólicas (ABRAMOVAY, 2005, p.35. Grifos nossos).

Para Abramovay e Castro (2006), não existe apenas um tipo de jovem ou juventude, ao contrário, existem vários grupos juvenis, que formam um conjunto heterogêneo com diferentes características. Neste aspecto, há influências de vários fatores, como: estereótipos, momentos históricos, classe social, gênero, etnia, grupo, etc, vindas das diferentes maneiras que as sociedades compreendem a juventude.

Segundo Pais (2003), as representações que a sociedade possui sobre o jovem perpassam – de acordo com a sociologia da juventude – por duas linhas teóricas: a primeira compreende a juventude como um grupo social homogêneo, com características únicas devido a essa fase da vida, relacionado à faixa etária. Nesta linha, o objetivo é analisar os aspectos uniformes e constantes dessa etapa da vida.

A outra linha teórica reconhece a existência de múltiplas culturas constituídas a partir de diferentes interesses e inclusões na sociedade. Um exemplo é a inserção socioeconômica do jovem, e as oportunidades que possui que definem a juventude em sua multiplicidade. Por conta deste ponto de vista, é usual o termo “juventudes” no plural, indicando a grande quantidade de características desta categoria. Com base nesta última perspectiva teórica, Pais (2003) acredita que os discentes que frequentam a escola podem ter a mesma faixa etária, mas, possuem características singulares. Estas diferenças podem originar alguns conflitos no contexto escolar, por isso os educadores devem ocupar-se de fundamentar as funções da escola como: socialização, aprendizagens e respeito às diversidades.

Para Abramovay, Cunha e Calaf (2009), as situações de violência podem comprometer o que deveria ser a identidade da escola. Essas situações podem ser classificadas em três níveis: 1º) violências duras: caracterizadas como crimes ou infrações legais como lesões corporais, ameaças, tráfico de drogas; 2º) Microviolências ou incivildades: ações que não condizem com as regras de boa convivência, identificando-se pelas desordens, essas violências não se caracterizam como transgressões a lei ou ao regimento de estabelecimento; e, 3º) violências simbólicas: sendo aquelas que, muitas vezes, passam despercebidas pela vítima. Tais violências são veladas e pertencem a um sistema simbólico que se baseiam nas relações de poder, legitimando as atitudes e ações que devem ser padronizadas, mas sem fazer uso da força.

No âmbito escolar, segundo Abramovay, Cunha e Calaf (2009) ocorrem brigas, atos agressivos e de violências, e as atitudes tomadas para solucionar tais conflitos competem à equipe escolar. O que os pesquisadores perceberam foi que os procedimentos, em sua maioria, acabam por ser: advertências, suspensões, transferências e expulsões, que são aplicados de acordo com a gravidade de cada caso.

Assim, as violências escolares são resultados de diferentes histórias de vida que convivem em um mesmo ambiente escolar, e as relações que se estabelecem nele. Por vezes, as violências acabam sendo percebidas como fenômenos corriqueiros para aqueles que já vivenciam este tipo de situação.

Segundo Abramovay (2005), uma forma de evitar a continuidade deste processo é identificar medidas que contribuam para que a escola se torne um espaço mais seguro, já que a violência interfere “na integridade, física, emocional e psicológica de alunos, professores, funcionários e pais” (p.72).

Outro autor brasileiro, que aborda a temática da violência na escola, é Tavares dos Santos (2002). Seus estudos abordam as múltiplas formas e contextos os quais as violências aparecem no cotidiano escolar:

A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro, pessoa, classe, gênero ou raça mediante o uso da forma ou da coerção, provocando algum tipo de dano configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea. (TAVARES DOS SANTOS, 2002, p. 107).

Tavares dos Santos (1995) realizou investigações em escolas municipais no estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, no final da década de 1990, com o objetivo de

problematizar como são nomeados os atos considerados violentos, e como situações de vandalismo ou de incivildades podem ser entendidas de várias maneiras pelos grupos sociais. Suas pesquisas revelaram que muitas escolas municipais eram depredadas, mas não aconteciam furtos, o que fez o pesquisador compreender que os vandalismos por vezes era o embate entre os códigos de conduta de diferentes grupos sociais, ou seria uma reação de jovens descrentes da função da escola.

Para Tavares dos Santos (2001), a relação estabelecida entre escola e grupos culturais singulares é marcada pela violência simbólica advinda da própria instituição. Em alguns casos, professores, equipe gestora e funcionários possuem “uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida” (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p.112). Dentro desta perspectiva, há um descompasso entre escola e especificidades culturais da população pobre das cidades, e esta situação configuram-se em uma complexidade de fenômenos sociais que se estabelecem entre a instituição e o meio social.

As contradições de diferentes classes sociais, associadas às desigualdades existentes entre as expectativas da escola têm gerado situações que, muitas vezes, são caracterizadas como violência por parte dos estudantes. Esta violência, com relação às prescrições feitas pela escola têm dois aspectos: primeiro, um autoritarismo pedagógico caracterizado por uma repressão feita por docentes em sala de aula; e, segundo, a questão de uma norma social imposta, que marca as relações entre as pessoas em grupos sociais específicos com violência simbólica. Estas normas se manifestam como regra no cotidiano de alunos e seus familiares, com transferência direta na realidade educacional, “estamos, em grande medida diante de um conflito de códigos de conduta ou conflito de civilidades” (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p.117). O autor entende que conflitos proporcionam oportunidades de discussão, e ao identificar coletivamente suas causas e compreender suas raízes, respostas positivas podem criar boas comunicações e desenvolver responsabilidades nas relações pedagógicas:

Isto significa assumir uma prática de negociação instaurada no interior da escola, em especial nos próprios grupos de alunos, por meio, exemplo da ideia de mediação pelos pares, de forma a criar responsabilidades entre os próprios membros da escola, na tentativa de satisfazer as necessidades dos jovens mediante o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo. (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p.120).

Tavares dos Santos (2001) entende que a escola é afetada pela violência externa e por diferentes formas de sociabilidade violenta, além de certo autoritarismo por parte da própria equipe escolar. O pesquisador também observa que as normas violentas que são transferidas

para o contexto escolar – vinda de fora dos muros da escola – não são feitas de forma impositiva, mas depende das relações e da comunicação da escola.

Além das violências, em suas diferentes formas, destacam-se, também, as situações caracterizadas como conflito, estas fazem parte de relações estabelecidas em sociedade.

Segundo Chrispino (2004), é com a ausência da mediação de conflitos que, geralmente, acontece à violência. Os conflitos não devem ser vistos como anomalias ou algo que seja contra a ordem social, mas como um fenômeno presente e necessário na democracia, por isso representam a possibilidade de convívio de pessoas com diferentes aspirações, modos de vida e opiniões.

Para Acuff (1993), etimologicamente, a palavra “conflito” deriva do Latim “*conflictus*”, a qual possui como significados: choque, embate, oposição, momento crítico. Pesquisas sobre conflitos sucedem desde a Antiguidade e foram objetos de estudo de diversas áreas do conhecimento, contribuindo para compreender suas diversas formas de manifestações.

Guillén (2007) apresenta três linhas de reflexões acerca do conflito entendido de um ponto de vista tradicional, da Escola de Relações Humanas e interacionista. Para o autor (2007) a visão tradicional, define conflito em uma perspectiva negativa, algo que deve ser prevenido e evitado. As que tratam das relações humanas tem origem nos estudos de Taylor e Fayol, em que a existência do conflito significa a falta de colaboração entre os funcionários sendo este uma falha da própria organização, acarretando o seu mau funcionamento. Neste contexto, a ausência de conflitos articulada com certa harmonia teria como resultado o bom funcionamento da instituição escolar. A visão interacionista entende que algum tipo de conflito é absolutamente necessário para a vigência de um grupo ou de uma organização.

Chrispino (2004), afirma que o conflito é essencial para o desenvolvimento social e seus efeitos podem ser positivos se conduzidos corretamente, a fim de estabelecer relações de cooperação. Quando se resolvem os problemas, também são favorecidas as partes em debate, e isto é entendido como uma oportunidade de crescimento e amadurecimento social.

O conflito pode surgir devido a duas motivações: um desejo individual, ou a ideia de manter uma relação com o outro de forma satisfatória – para ambos:

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, **todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito**. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender,

casar/não casar, etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos. (CHRISPINO; CHRISPINO R, 2002, p.16 Grifos nossos).

Segundo Moore (1998), os conflitos podem ser categorizados em cinco perspectivas: estruturais; de valor; de relacionamento; de interesse e; quanto aos dados. Os *estruturais* referem-se a padrões agressivos de comportamento ou socialização; posse ou distribuição não igualitária de recursos; fontes geográficas; físicos ou ambientais que impedem a cooperação. Os *de valor de critério* condizem a diferentes maneiras para mensurar ideias e comportamentos; modos de vida; religiões diferentes. Os *de relacionamento* especificam emoções fortes; percepções erradas ou estereótipos; falta de comunicação; comportamentos negativos. Os *de interesse* são competições percebidas ou reais sobre interesses fundamentais; interesses a procedimentos; interesses psicológicos. E, os *quanto aos dados* seriam a falta de informação, ou informações erradas; pontos de vista diferentes; interpretações diferentes; procedimentos de avaliação diferentes.

Assim o conflito faz parte da vida e da própria atividade social – presente em sociedades antigas e contemporâneas – cuja origem está na diferença de interesses, nos desejos, nas posições que são defendidas de acordo com a perspectiva que cada sujeito.

Para Chrispino (2004), o conflito escolar resulta de divergências de opiniões de dois ou mais sujeitos. No universo escolar, as diferenças entre alunos, professores e funcionários podem ser causas de conflitos.

Como já foi dito antes, a democratização do ensino brasileiro trouxe às escolas públicas perfis destoantes de estudantes, dos quais elas não estavam acostumadas a receber. A falta de preparação de educadores em receber alunos com diferentes expectativas de vida, vivências, valores, culturas, se tornou uma das várias possibilidades de conflitos, que quando não regulados, se manifestam na forma de violências.

Segundo Martinez Zampa (2005), evidenciam-se os conflitos escolares a partir de características da escola ou do sistema educacional, pois seus atributos delimitam os espaços de atores escolares (alunos, professores, equipe gestora e familiares) e as rotinas fixas. A forma como é tratado o conflito pode variar de escola para escola, visto que, este pode ser encarado como instrumento de crescimento, ou como um problema que deve ser ignorado. Para este autor os conflitos referentes à escola podem ser classificados de quatro maneiras diferentes:

Conflito em torno da pluralidade de pertencimento: surge quando o docente faz parte de diferentes estabelecimentos de ensino ou mesmo de níveis diferentes de ensino. **Conflitos para definir o projeto institucional:** surge porque a construção do projeto educacional favorece a manifestação de diferentes posições quanto a objetivos, procedimentos e exigências no estabelecimento escolar. **Conflito para operacionalizar o projeto educativo:** surge porque, no momento de executar o projeto institucional, surgem divergências nos âmbitos de planejamento, execução e avaliação, levando a direção a lançar mão de processos de coalizão, adesões, etc. **Conflito entre as autoridades formal e funcional:** surge quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal (diretor) e da autoridade funcional (líder situacional) (MARTINEZ ZAMPA, 2005, p 30. **Grifos nossos**).

Os conflitos educacionais têm suas origens nas próprias ações de sistemas escolares, ou originários das relações que envolvem todos os membros da comunidade escolar. Além disso, outras situações são indicadas por Martinez Zampa (2005), como: relações de poder; diferenças pessoais; e intolerâncias.

Segundo Chrispino (2004), o conflito no ambiente escolar pode ser entendido de forma positiva e ações podem ser realizadas a fim de promover o exercício do diálogo e o exercício da comunicação. A primeira característica para a mediação do conflito na instituição escolar é assumir que situações de conflito existem e que para a escola exercer sua função de ensino e aprendizagem é necessário que tais situações sejam superadas. Existem dois tipos de escola, para Chrispino (2004): uma que entende a existência do conflito e o transforma em oportunidades de aprendizagem; e outra que nega a existência do conflito e conseqüentemente terá que enfrentar situações que decorrem da falta de mediação entendidas como violência escolar.

Chamaremos de mediação de conflito o procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o Mediador – colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável (CHRISPINO, 2004, p.17).

Segundo Chrispino (2004), há sete motivos para a realização da mediação do conflito: capacitação em resolver o conflito otimizando o tempo; capacitação em ensinar estratégias úteis; ensinar aos alunos o respeito ao próximo; reduzir situações de estresse; possibilitar novas maneiras de aplicar tais técnicas em casa com familiares e amigos; capacitação de resolução dos conflitos diminui a probabilidade do uso de drogas e álcool; e por fim, a possibilidade de contribuir para a paz no mundo. A mediação de conflitos pode reorganizar as relações sociais ou promover novas maneiras de cooperação, solidariedade, isto é, maneiras mais assertivas de resolver as diferenças pessoais ou em grupos.

Outra questão relacionada às violências e os conflitos escolares é a indisciplina. A indisciplina, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p.687) significa “falta de disciplina; desobediência, insubordinação, rebeldia”. A tradição pedagógica sempre teve como regra manter seus estudantes em um caráter disciplinador, utilizando-se do processo de ensino e de aprendizagem como garantia de ordem no âmbito escolar.

Para compreender a questão da indisciplina utilizamos os estudos de Foucault (2009c), sobre disciplina. Para o autor a disciplina serve para regulamentar a vida dos seres humanos, controlar suas ações, com intenção de utilizá-los ao máximo, isto é, suas potencialidades e aperfeiçoar suas capacidades. O disciplinamento aumenta a capacidade de trabalho e torna o ser humano em força de trabalho. Isso significa dar ao sujeito: a utilidade econômica; a diminuição da capacidade de resistência e; um corpo dócil.

Em seu livro a “Microfísica do Poder”, Foucault (2008), apresenta algumas considerações sobre a disciplina, entendendo-a também, como a organização do espaço, controle do tempo, registro contínuo do conhecimento e vigilância. A organização do espaço relaciona-se com a distribuição dos sujeitos por meio da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório e combinatório. O controle do tempo estabelece a sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de maximizar a sua eficácia e a rapidez, o registro contínuo do conhecimento está associado a um apontamento em que nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escapa a este saber e a vigilância seria o olhar que observa para controlar. A disciplina implica em uma “vigilância perpétua e constante dos indivíduos” (FOUCAULT, 2009c, p. 164), mas não é um olhar único, e sim o olhar de todos sobre todos e sobre si mesmo.

Grüspun (1985) apresenta disciplina como uma técnica, em que o sujeito convive em sociedade por meio de um método que lhe possibilite atingir certa autoridade e liberdade. Para o autor, a disciplina é a técnica da obediência, que corrige, reforça e aprimora a capacidade de obedecer às normas, assim relaciona-se com a constituição do próprio eu, e é ela quem aparelha a criança para se conduzir com obediência de forma voluntária às normas da sociedade.

O conceito de indisciplina, segundo Estrela (2002), “tem assumido ao longo dos tempos diferentes significações: punição; dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade; obediência a essa regra” (p. 17). A indisciplina é entendida como algo que é contrário a disciplina, ou seja, a definição pela negação, ela surge como uma ação de insurreição contra as normas e regras estabelecidas na vida cotidiana, e contra o grupo social.

Foucault (2008), também abordou alguns aspectos que se referem ao poder disciplinar. Em seus estudos considera que o termo disciplina refere-se a algo complexo e que está intrinsecamente relacionado ao exercício do poder.

O poder deve ser analisado 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 este poder e de sofrer com sua ação: nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2008, p.83).

Este poder não é instrumento de dominação de um sobre o outro, mas perpassa todas as relações humanas, sendo uma prática social construída historicamente por meio das relações sociais estabelecidas pelos indivíduos e instituições.

Foucault (2008) ao definir o poder estabelece certa relação também com a disciplina presente na sociedade, visto que ela individualiza, cronometra, adentra os movimentos, tornando os corpos “dóceis”, produtivos e eficientes.

Assim a disciplina é uma ferramenta de exercício do poder, porém não foi inventada, mas foi formada em seus objetivos fundamentais durante o século XVIII. Segundo Foucault (2008), historicamente, as disciplinas existiam há muito tempo na Idade Média e até mesmo na Antiguidade sendo, portanto, mecanismos disciplinares antigos.

Houve durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo - ao corpo que se manipula, se modela se treina, que obedece, responde se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2009c, p. 125).

Porém nem todos são sujeitados, isto é, possuem uma reação de passividade, uma vez que os sujeitos podem participar deste poder. Neste sentido, a indisciplina surge quando alguém realiza um comportamento desordenado que vai contra ao modelo engendrado pelo poder disciplinar.

As definições de disciplina variam de acordo com as percepções de cada um e, segundo Ratto (2004), as várias disciplinas tratam de técnicas que direcionam a vida e o corpo, e sofrem mudanças de acordo com as instituições sociais, inclusive a escola.

Além disso, a autora (2004) entende que a instituição escolar que produz e persegue constantemente a disciplina irá produzir constantemente a indisciplina:

Quanto mais se define, se esquadrinha, se busca produzir e controlar a criança disciplinada, mais se abre o campo de emergência para as crianças indisciplinadas, as que a qualquer momento possa não se enquadrar, não se adaptar, negar ou não corresponder aos padrões que estabelecem o que é a criança disciplinada. Sendo assim, a escola produz sua (in) disciplina diária (RATTO, 2004, p.134).

Segundo Aquino (1996), questões relacionadas à indisciplina estão presentes, diariamente, na vida profissional de educadores, porém este tema não possui grande relevância para os pesquisadores. Em levantamento bibliográfico constatou-se apenas 24 periódicos com 35 textos que tratavam sobre a temática, entre os anos de 1996 a 2006. O autor também, relata que o interesse por pesquisar a indisciplina no contexto escolar teve certo aumento a partir de 2006 e alguns estudiosos se dedicaram a compreender este fenômeno. A indisciplina tem sido vivenciada nas relações dentro do contexto escolar, e pode ser a causa de determinados obstáculos para o aproveitamento escolar de alguns educandos.

Para Aquino (1996), “indisciplina seria indício de uma carência estrutural que se alojaria na interioridade psíquica do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família e desembocando nas relações escolares” (p. 48). Em certa medida, tem início em situações familiares, ou refletem atitudes que crianças e jovens têm no âmbito da escola.

Aquino (1996) afirma que só estas causas não abarcam todas as origens de atitudes indisciplinadas de alunos, mas, também: a estrutura escolar, atitudes de professores, equipe gestora ou funcionários, e compreendê-las exige uma reflexão sobre o assunto de forma ampla e variável.

O conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade (AQUINO, 1996, p. 26).

Para compreender melhor o fenômeno da indisciplina na escola, Aquino (1998) apresenta algumas hipóteses para a emergência de comportamentos ditos como falta de disciplina, entre eles, a indisciplina tem sido fruto de uma visão confusa de educadores que tornou a escola um espaço permissivo, em comparação a rigorosidade que existia antes. Uma opção extremista de que ou tudo pode, ou nada pode. Essa premissa se torna questionável uma vez que, nos anos de 1970, o acesso e permanência na escola eram restritos a uma pequena parcela da população – como pontuaram outros autores e já foi citado nesta tese a respeito da democratização do ensino público no país.

Outra questão para Aquino (1998) está na indisciplina ser fruto do próprio dito “bom senso”, em que as crianças e adolescentes não possuem limites e não sabem o que é

autoridade, ou respeitar regras. Na verdade, crianças e jovens quando participam de jogos com regras e desrespeitam os combinados sofrem punições e respeitam os limites coletivos. Assim, o autor atenta para a curiosidade infantil ou do adolescente que antes eram reprimidas e esquecidas no cotidiano escolar, mas hoje, pode ser entendida como algo positivo que contribua para o trabalho em sala de aula.

Uma terceira hipótese para o autor (1998) refere-se ao fato de que dentro das queixas de muitos professores umas das razões da indisciplina na sala de aula está no fato de que os alunos não se sentem atraídos pelo ensino e pela aprendizagem:

Ainda, os meios de comunicação podem ter como objetivo o entretenimento, o lazer. Escola, ao contrário, é lugar de trabalho árduo e complexo, mas nem por isso menos prazeroso. Por essa razão, assim como afirmamos anteriormente que professor não é pai e aluno não é filho, é preciso acrescentar: o professor não é um difusor de informações, e muito menos um animador de plateia, da mesma forma que o aluno não é um espectador ou ouvinte. Ele é um sujeito atuante, corresponsável pela cena educativa, parceiro imprescindível do contrato pedagógico (AQUINO, 1998, p.195).

Ratto (2004), também, realizou pesquisas no Brasil, relacionadas à indisciplina e em sua tese de doutorado analisou os Livros de Ocorrências Escolares (LOE) de uma escola pública de Curitiba, com averiguação de 600 registros de ocorrências (no período de 1998 a 2000). O objetivo da autora (2004) foi compreender como a escola enfrentava as situações ditas como indisciplinas, no que tange as relações entre escola, famílias e educandos.

Com base nos referenciais de Foucault, Ratto (2004) analisa a lógica disciplinar existente dentro da instituição escolar e as relações de poder que estão explícitas nos registros, como: punições, ameaças, vigilâncias, exames, normalização, aplicação de regras. Essas relações expressas por meio das violências, conflitos e indisciplina que acontecem dentro do âmbito escolar, muitas vezes, revelam situações de relações de poder ou de violência simbólica advindas da própria escola. O próximo tópico abordará a violência simbólica com base nos estudos de Pierre Bourdieu.

2.3. Violência simbólica: concepções e entraves na escola

Para Bourdieu (2007) campo é compreendido por ser um pequeno mundo social, mas com certa autonomia e com leis e regras específicas, que ao mesmo tempo é influenciado e se relaciona a um espaço social mais amplo, mas é também um espaço de lutas entre os indivíduos que o integram em busca de manter ou alcançar determinadas posições. Para

Bourdieu (2007), essas posições são adquiridas pelas disputas de capitais específicos que são valorizados pelo campo, tais capitais são tidos em maior ou menos grau pelos indivíduos que constituem o campo, mas que determinam as posições hierárquicas que cada um ocupa.

Segundo o Bourdieu (2007), o capital social refere-se aos contatos que são adquiridos, os sujeitos que conhecemos e que reconhecem a importância de cada indivíduo dentro do campo, para ele seria “o agregado dos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo” (BOURDIEU, 1985, p. 241). O capital intelectual trata do conhecimento que cada um possui, e este conhecimento pode ser alcançado por estudos próprios por meio das instituições: escolas, faculdades, entre outros que terão uma certificação e mostrará o quão apto o indivíduo está para realizar uma tarefa perante a sociedade.

Para Bourdieu (1985), o capital cultural está associado à cultura que se adquire, pois esta serve para distinguir a origem social do indivíduo, se ele possui a cultura erudita ou a cultura de classes sociais mais pobres, sendo também, um meio de distinção para classificá-lo dentro do campo.

Para este tipo de capital o autor definiu três categorias: incorporado, objetivado e institucionalizado. O primeiro refere-se à inculcação e incorporação do capital acumulado pelo indivíduo e é obtido por meio da socialização dele a uma determinada cultura – não é transferível, mas adquirido ao longo do tempo. O segundo, o capital cultural, é constituído pelos bens materiais econômicos, porém mostra simbolicamente quem é o indivíduo que detém este tipo de capital, como por exemplo: obras de artes, equipamentos científicos, entre outros. E, o terceiro, o capital institucionalizado está no acúmulo de qualificações acadêmicas.

O capital simbólico trata de um bem pessoal, porém só existe pelo reconhecimento que o outro dá a ele. Para Bourdieu (1985) este capital “nos livra da insignificância, como ausência de importância e de sentido” (p.296). Assim este tipo de capital pode ser manifesto em qualquer das formas citadas, na medida em que é representado e apreendido simbolicamente, pois o indivíduo que detiver o capital simbólico fará parte da classe dominante dentro do campo.

Neste contexto, Bourdieu (2007), conceitua o poder simbólico. O autor acredita que esse poder simbólico acontece por meio – do que ele denominou de sistemas simbólicos – da língua, da arte, da religião.

É assim que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem

para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1983a, p. 11).

Para Bourdieu (2007) os símbolos são parte do modo como é representada a realidade do mundo, sendo a maneira pela qual uma cultura expressa seus valores. Porém este processo acontece na medida em que o poder simbólico se cumpre isso significa que é reconhecido a partir de símbolos que integram uma determinada comunidade artística, linguística, religiosa, etc. e contribuem para afirmar e reproduzir paradigmas e/ou ideias de uma ordem social.

O poder simbólico é exercido por meio de símbolos que expressam a realidade vivida, como instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento, e tem também, função política, pois impõem e legitimam uma dominação de uma classe sobre a outra, e agem como violência simbólica.

Bourdieu (2007), conclui que as produções simbólicas são ferramentas de dominação: o campo de produção simbólico é um pequeno espaço de lutas simbólicas entre as classes, desta maneira, a classe dominante que detém a grande maioria do capital econômico tem o objetivo de assegurar sua dominação pela própria produção simbólica.

Assim, o poder simbólico é praticado com o consenso daqueles sujeitos que lhes são subordinados, uma vez que é compreendido como um poder real. Torna-se, praticamente, invisível, pois funciona como instrumento de manutenção das desigualdades sociais, atua nas estruturas sociais de maneira a construir realidades, sem que esta seja questionada – os símbolos legitimam a coerção social e a dominação.

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada; quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais com relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transsubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas se encarregam objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (BOURDIEU, 2007, p. 15.)

Este poder gera, segundo Bourdieu (2007), a violência simbólica. Caracterizada por ser uma forma de violência exercida pelo corpo, porém sem uso da força física, causando danos morais e/ou psicológicos. É uma forma de repressão que se apoia no reconhecimento de

determinada imposição, seja econômica, social, cultural, institucional. Apoiar-se na construção de crenças que induzem os sujeitos a se posicionar no espaço social seguindo critérios impostos pela classe dominante.

A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos indivíduos que fazem parte dela e se apoiam no exercício da autoridade. Neste sentido, a escola como instituição, muitas vezes, é norteadora por violências simbólicas. A violência da escola (CHARLOT, 2002) é uma violência simbólica presente nas ações dos seus agentes.

Segundo Bourdieu e Passeron (2008) “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário” (p. 26). Entendem que o indivíduo não possui consciência, e as relações pedagógicas passam a reproduzir, inconscientemente, as ações estabelecidas pelo grupo dominante. A violência simbólica exercida pelos educadores na escola aparece na transmissão da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e avaliação, relações pedagógicas) comuns à classe dominante. Por vezes, esses educadores não levam em consideração as características das classes populares, negando as diferenças sociais, culturais, econômicas, linguísticas entre outras dos alunos que frequentam o cotidiano escolar.

Destaca-se que, nesta Tese, o poder para Bourdieu não tem o mesmo significado do que para Foucault, por isso, a seguir, na próxima seção, tratou-se de evidenciar os pressupostos teóricos foucaultiano que orientaram as análises, no que se referem aos enunciados, as singularidades, as rupturas e as ressignificações nas falas de educadores e familiares em relação à violência, conflito e indisciplina no ambiente escolar.

3 RELAÇÕES DE PODER E ANÁLISE DO DISCURSO

Nesta seção, buscou-se conceituar as relações de poder e as concepções da Análise do Discurso, segundo as obras de Michel Foucault. Visou também, compreender a formação discursiva, segundo Jean Jacques Courtine, no que se alude a formação discursiva, sempre com os objetivos: analisar os enunciados, as *singularidades*, as *rupturas* e os *acúmulos* nas falas dos participantes gestores, professores, funcionários e familiares desta investigação sobre violências, conflitos e indisciplinas; e discutir e contextualizar como as relações de poder disciplinar ocorrem na escola.

Michel Foucault nasceu em 15 de outubro de 1926 em Poitiers, formado em filosofia atuou como professor no Collège de France de 1970 a 1984, ano em que ele faleceu. Foucault em seu percurso foi considerado um grande filósofo contemporâneo, mas também se aproximou da psicologia e psiquiatria e escreveu diversas obras sobre o tema, suas reflexões abordam a relação entre poder e conhecimento. A utilização das suas obras como subsídio teórico em pesquisas acadêmicas na área da educação tem sido produtiva para a análise de investigações, e tem subsidiado reflexões sobre os fenômenos educacionais não levando em consideração somente uma perspectiva, mas também, abordando diversas formas e apreciações que fazem parte de uma teia de relações que se estabelecem entre os sujeitos.

Jean Jacques Courtine nasceu em 1945 na França, e participou do grupo de estudos de Michel Pêcheux (final da década de 1970 e início de 1980), assim como articulou em suas análises reflexões sobre as construções sintáticas e a perspectiva histórica, capaz de compreender os fatos da fala como portadores de certa memória social e ideológica. Courtine (2009), apresentou alguns apontamentos que subsidiaram seus primeiros estudos em relação à Análise do Discurso (AD), entre eles destacam-se a noção de instrumento científico, proposto por Pêcheux, tendo por objetivo introduzir nas Ciências Sociais uma concepção de instrumento que não estivesse desassociado da teoria.

Courtine (2009) demonstrou a necessidade de definir um instrumento científico, que apresente uma intervenção teórica e prática em relação à análise do discurso. Desta maneira, em suas obras, o *corpus* tem lugar de destaque na AD, onde se aplica um método a um conjunto determinado de textos, isto é, a retirada de “sequências discursivas” de um campo discursivo. Segundo o autor no período de 1960 até a década de 1980, ocorreram várias mudanças sociais, principalmente, no que se refere aos campos políticos e tecnológicos, atribuindo uma nova configuração à mensagem política. Além disso, naquela ocasião, a

sociedade acadêmica francesa estava passando por um processo de alteração em relação à teoria linguística.

A utilização de Michel Foucault e Jean Jacques Courtine possibilitou compreender os discursos, com aporte teórico necessário para averiguar os acontecimentos, enunciados e as formações discursivas, assim como as relações de saber, poder e verdade, todas descritas por Foucault.

3.1 Relações de poder, saber e verdade: perspectivas foucaultianas

Quando Foucault iniciou seus estudos, na década de 1950, havia uma forma predominante de pensar o poder apenas direcionado para problemas econômicos. Esta perspectiva mostrou-se equivocada, devido às atrocidades cometidas pelo totalitarismo – fascista e stalinista – visto que, mesmo tendo as dificuldades financeiras equacionadas, os problemas relacionados ao poder acarretaram estragos tão profundos, quanto àqueles que resultaram da miséria e pobreza advindas de produtores de riqueza do capital, no século XIX.

Neste contexto, Foucault (2008) caracterizou o poder como algo que circula e trabalha em cadeia – não existe o poder, mas sim relações de poder, que por meio de seus mecanismos atua com disciplina e controle – e não está localizado em nenhum ponto específico. O poder não se delimita nas mãos de alguém e, nem pode ser apropriado como bem ou riqueza, na verdade, o poder funciona e se desempenha em rede:

[...] há esquemas prontos: quando se fala em poder as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder (FOUCAULT, 2008, p. 276).

Para Foucault (2008), o poder ultrapassa as esferas estatais e está presente em toda sociedade, em todo “tecido” social, é uma prática social constituída historicamente. Foucault (1995) indica que o poder existe em formas diferentes, heterogêneas, e em constante transformação, por isso está por toda parte e provoca ações e relações que oscilam, não estando em uma pessoa ou instituição.

As relações de poder estão em todo lugar, chega a todos, sendo que coisa nenhuma se esquivava de suas práticas, nem o Estado. Essas relações não estão restritas a um campo singular ou exclusivo, como um bem de que se pode ter o comando, ou como alguma coisa que se possa dispor ou transferir mediante contrato – teoria jurídica clássica. Neste contexto, as intrigas nas relações de poder adentram em todas as camadas da sociedade, ocupando todos os espaços, inclusive locais, e de forma individualizada.

As relações de poder compõem relações de força com outras forças, constituindo ações sobre ações possíveis tais como: induzir, produzir. O poder não pode ser conceituado somente como repressivo, afinal, se assim fosse não subsistiria. Portanto, o que produz não é negativo – se o poder “[...] apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos [...] em nível do saber” (FOUCAULT, 1995, p.148) – não se trata apenas de uma força de negação, de proibição, repressão, exercício de violência ou de força negativa e coercitiva.

O poder produz várias táticas e perpassa por toda a sociedade, até mesmo no nível molecular de cada sujeito dentro das diversas relações que ocorrem no convívio social (FOUCAULT, 2008). Ele não se configura sempre como repressão e tendo em vista que é estratégia, não é propriedade, por isso não pode ser reduzido à forma estatal.

Para Foucault (2008), existe uma inversão do que se entende por relações de poder, visto que ao invés de tentar extinguir a dominação dentro do poder – tanto nas relações legais como na perspectiva de repressão e violência – deve-se compreender o seu cerne, revelando como os mecanismos de poder atuam e são exercidos, como perpassam por tudo e por todos, constituindo diferentes estratégias. Não se considera o poder dos mais fortes sobre os mais frágeis, mas como uma espécie de tecnologia que constitui e ao mesmo tempo cruza os sujeitos, que são ao mesmo tempo, efeito e centro transmissor de poder e não apenas receptores passivos.

Desta forma, a engrenagem genealógica é movimentada pelas relações de poder e funciona no sentido de constituir e transformar práticas sociais, assim como de discursos e saberes determinados, tudo em termos de artimanha e estratégia. Neste sentido, surge a noção de poder disciplinar e de biopolítica.

O poder disciplinar é exercido de forma molecular e individual, como já dito, o corpo de cada sujeito é objeto e mira do poder. Ele atinge todas as camadas sociais com o propósito de fabricar corpos dóceis e/ou úteis. Essa disciplina produz – por meio do controle e de técnicas específicas – a repartição e distribuição dos corpos. Esse disciplinamento utiliza-se de manobra, controle do tempo e do uso dos exercícios, em combinação com forças efetivada através do procedimento das táticas. Nas palavras de Foucault:

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e retirar tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropria ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as

singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. (FOUCAULT, 2009b, p. 164)

Para o autor (2006), o poder possui objetivo econômico e político uma vez que converte o sujeito em força de trabalho, atribuindo-lhe utilidades econômicas. Desta forma, a percepção desse sujeito diminui, além do enfraquecimento da resistência e da luta contra as ordens do poder, tornando-o um “corpo dócil”.

O que faz o poder se manter, que seja aceito, é simplesmente que não pesa somente como uma força que diz não, mas que, de fato, circula, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso; é preciso considera-lo mais como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social que como uma instância negativa que tem como função reprimir. (FOUCAULT, 2008, p.48).

Foucault (2009c) destaca que, no contexto francês, ocorreram mudanças entre os séculos XVII e XIX e que neste período o poder absoluto dos reis foi substituído pela República Moderna. Nesta perspectiva, aponta que houve mudanças significativas e, como consequência, “nasce à prisão”, isto é, nasce uma sociedade burguesa que promove modificações no centro do poder; o que era antes centrado na figura do soberano, agora está atuante nas normas e nas novas instituições.

Em *Vigiar e Punir* (2009c), Foucault evidencia a origem do poder punitivo mostrando como a mudança do objeto da ação punitiva decompõe o que era considerado sanções ao corpo – suplícios e execuções públicas – no aprimoramento das novas técnicas do poder, sejam elas: a disciplina, reclusão e a vigilância. A utilização de castigos cruéis públicos tornava o sistema penal instável e pouco eficiente e conforme a sociedade francesa foi admitindo características industriais, este tipo de punição não era mais tolerado. Outras formas de punição surgiram como a prisão, a fim de castigar mais eficazmente, sem recorrer à dor do corpo. Neste contexto, há uma mudança nas formas punitivas do suplício, dando lugar a um abrandamento dos castigos e deslocamento da punição sobre o corpo, cujo poder de forma diferente se entrelaça em saberes, técnicas, discursos que se misturam com a prática do poder punitivo.

A disciplina traz uma série de mecanismos que tendem a separar um sujeito dos outros, a fim de classificá-los como loucos ou não, normal ou anormal, bom cidadão ou delinquente, assim, passa a existir menos punição e mais vigilância. Os castigos deixam de ser

suplício sobre o corpo para serem disciplinamento do corpo, e a produção de sujeitos que funcionam dentro de uma nova sociedade. Em sua obra Foucault (2009c) apresenta que a disciplina mantida nas prisões como algo a moldar os corpos dos sujeitos, como um processo que vai além da docilização do corpo e, também, da vontade. A punição e a vigilância são mecanismos de poder utilizados para controlar, docilizar e adestrar os sujeitos para que estes se enquadrem as normas estabelecidas nas instituições.

Para o Foucault (2009c) o poder disciplinar é um poder modesto e permanente, não precisa ser triunfante, seu sucesso deve-se à utilização de instrumentos simples, como o “olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame” (p. 164).

As relações de poder são exercidas em forma de micropoderes que agem sobre os corpos individuais por meio de normas e forças que garantem a articulação harmoniosa na sociedade e controlam os sujeitos. O poder está relacionado com a dominação dos corpos, por isso Foucault (2006), afirma que, para a sociedade, o corpo só terá utilidade se for produtivo e submisso, sendo essa submissão alcançada por meio de um saber e controle que formam uma microfísica do poder.

Foucault (2009c) ressalta que a disciplina ordenou a distribuição dos sujeitos em seus ambientes, de forma a controlar e mediar suas ações individuais e coletivas, comparando-as, às vezes, com situações evidenciadas nas prisões (cárcere). Os dispositivos de poder disciplinar são caracterizados pelas minúcias e detalhes, assim, o corpo é submetido a uma forma de poder, com o objetivo de corrigi-lo e desarticulá-lo por meio de uma nova mecânica do poder. Para Foucault (2009c) essa nova configuração de poder ocorre em diferentes contextos históricos e locais tanto como escolas, hospital, quartéis. Esse poder disciplinar apresenta, em seu conjunto, a “arte da distribuição”, entendida como um tipo de organização do espaço. Uma técnica de distribuição dos sujeitos por meio da inclusão dos corpos em um espaço individualizado, classificatório e/ou combinatório.

Outra característica do poder disciplinar é a “organização da gênese”, compreendida como o controle do tempo. Segundo o Foucault (2009c) cria-se uma obediência do corpo ao tempo, com o objetivo de retirar o máximo do corpo (rapidez e eficácia), na realização de atividades. O que interessa não é somente a resultância de uma ação, mas todo seu desenvolvimento para obter o melhor resultado no final, por meio do controle temporal do ato. A articulação de um gesto específico e da manipulação do tempo para realizá-lo, produz e condiciona um corpo útil e controlado.

Para Foucault (2009) o tempo é quantificado, o espaço medido e controlado, os corpos do operário, do aluno, do soldado são disciplinados, regulando suas ações dentro do

movimento da sociedade, a punição – antes feita por meio de castigos físicos – agora passa a ter outra função, de corrigir os sujeitos para estabelecer relações de poder, de controlar e atender aos interesses da burguesia. A punição compõe o sistema de controle e disciplina, pois o princípio geral de uma nova configuração política – cujo objetivo e o fim não são as relações de soberania – está baseado em relações de disciplinamento.

É importante verificar que a “composição das forças”, gerada em um determinado tempo e espaço, constitui-se em forças produtivas, com o objetivo de produzir um resultado melhor. “A disciplina não é mais simplesmente a arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças, para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 2009c, p. 47).

No contexto escolar², a composição das forças também é utilizada em um amplo conjunto de procedimentos e técnicas, como por exemplo: o sinal (sonoro) de mudança de aulas; distribuição dos alunos em classes; organização da escola em geral; entre outras coisas. “(...) esta noção de poder disciplinar ajuda a explicar a autorregulação dos estudantes que mantêm seus comportamentos mesmo quando a professora deixa a sala de aula” (FOUCAULT, 2009c, p.69). Os poderes disciplinares dentro do ambiente escolar exigem dos estudantes uma autodisciplina, isto é, um sujeito que tenha comportamento adequado, com responsabilidade de comportar-se dentro do padrão da instituição, sem que haja a necessidade da vigilância dos professores ou equipe gestora.

O segundo contexto de poder, destacado por Foucault (2009c), é o da biopolítica e está centrado na vida. Este poder intenta controlar possíveis ocorrências em uma população – visto que os corpos são estabelecidos em processos biológicos e agrupados por um equilíbrio global – e ao controlar vida e morte de sujeitos, busca-se modificá-las. Neste sentido, consideram-se os fenômenos populacionais, os mecanismos de regulamentadores de massa humana, etc. em instituições não somente do Estado, mas as denominadas sub-estatais tais como: instituições médicas, seguros.

Para Foucault (2009c) este poder exerce influência sobre regras de comportamentos da população com o discurso da qualidade de vida, e intervêm em cuidados sociais e organizacionais da saúde, como: sexualidade, procriação, métodos contraceptivos, bebês, crianças, etc. Os mecanismos disciplinares e regulamentadores de poder podem ser articulados como tecnologias sobrepostas:

²Entendemos neste trabalho que a expressão “contexto escolar” está relacionada às ações, situações que acontecem no ambiente escolar e envolvem a todos: pais, professores, gestores e funcionários.

Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos (FOUCAULT, 2005, p. 297).

Com o emprego destas tecnologias – disciplinar e biopolítica – a sociedade consegue normatizar a disciplina e a regulamentação, o que Foucault define como biopoder. Ao refletir sobre o biopoder, o autor entende que é o saber quem o valida.

O poder produz saberes que estrategicamente são usados para modelar o comportamento dos sujeitos, vigiá-los e controlá-los de forma constante. O arquétipo da vigilância descrita por Foucault (2009c) representado pelo “*Panóptico*” – termo designado para descrever um sistema penitenciário ideal, idealizada pelo filósofo e jurista Jeremy Bentham, em 1785, que permitia a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes percebessem se estavam ou não sendo vigiados.

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores (FOUCAULT, 2009c, p.225).

Segundo Veyne (2011), ao analisar a perspectiva de Foucault, entende que “o saber é frequentemente utilizado pelo poder, que frequentemente lhe presta auxílio” (p.55). Esta interligação possibilita ao poder ser sábio em seu próprio domínio, dando-lhe poderes a certos saberes. A racionalidade ocidental utiliza os saberes e conhecimentos técnicos, considerados confiáveis e verídicos, e configura o saber em verdade.

(...) a verdade é deste mundo; ela é nele produzida graças a múltiplas coerções. E nele detém efeitos regulados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral da verdade (FOUCAULT, 2009b, p. 23).

Por isso, Foucault (2008), também, conceitua o que acredita ser verdade, evidenciando-a como algo que não pode existir fora do poder ou sem poder. Segundo o autor:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2008, p. 12).

A verdade não ocupa lugar diferenciado – não possui centralidade e privilégio como na cultura ocidental ou na história da filosofia tradicional – mas refere-se a formas, modos de *verdicção*, condições de obter o verdadeiro ou falso. Sua proposta é de refletir sobre uma história crítica do pensamento – cujas regras não fossem apenas validar ou invalidar fatos ou discursos.

Foucault denomina “jogos de verdade”, conforme a dependência da objetivação e da subjetivação é descrita em reciprocidade. No jogo de verdade, busca-se a descoberta das regras que validam o que um sujeito diz ser verdadeiro ou falso, ou em que as práticas condizem com o espaço das “*verdicções*” – uma lógica dialética que “tem por função estabelecer quais são as conexões possíveis entre os termos disparatados e que permanecem disparatados” (FOUCAULT, 2004, p. 44).

Às vezes, Foucault utiliza igualmente o termo "verdicção" a fim de designar essa emergência de forma que permitem aos discursos, qualificados de verdadeiros em função de certos critérios, articularem-se com certo domínio de coisas (REVEL, 2005, p.87).

Um discurso pode ser considerado verdadeiro ou falso, se for visto em um conjunto de regras de produção da verdade acerca de algo (FOUCAULT, 2006, p. 235). A verdade ligada ao desejo, ou ao poder (ou àquele que exerce o poder) no discurso, não é considerada, pois se torna dissimulada, disfarçada pela própria verdade – o desejo e o poder fazem o jogo de querer estipular um discurso verdadeiro, de compreender uma verdade aparentemente rica, fértil e universal.

As relações de saber-poder, bem como a sua profunda conexão com a verdade, podem ser apercebidas por meio de outro mecanismo de poder, que por sua vez se compõe de outra forma de saber, respectivamente, o poder disciplinar e o exame. Nas instituições pedagógicas,

como a escola, o exame atua incessantemente em uma espécie de cerimônia do poder que ratifica e alimenta o ensino, ritual no qual aquele que ensina e está encarregado de transmitir o saber, valida esse saber por meio de um exame, ao mesmo tempo em que detém o poder sobre o saber que transmite.

Há um combate “pela verdade” ou, o menos, “em torno da verdade” – entendendo-se mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro e o falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha (FOUCAULT, 2008, p. 13)

Seguindo o entrelaçamento das relações de saber-poder com os mecanismos de alcance e autenticidade das formas de verdade, o autor revela “que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo do saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2009c, p. 30).

As relações de poder produzem o saber e os instrumentos para explicá-lo, legitimando-o como verdade, assim, é possível analisar as formas de construção da verdade a partir das práticas sociais judiciárias penais:

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a [produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a produzem]. “Regime” da verdade (FOUCAULT, 2008, p. 14).

A verdade é produzida no interior das práticas sociais por meio de um conjunto de regras (procedimentos, técnicas, etc.) e estão estabelecidas nas práticas discursivas de alguns campos do saber, em diferentes ocasiões históricas. A produção de uma verdade, ou seja, de formas de verdade, é organizada a partir de regras das práticas discursivas e de estratégias de poder que são constantes na sociedade. Esse processo existe na sociedade e se manifestam nos saberes, na família, na escola, na universidade, na subjetivação e nas maneiras de pensar e de agir na vida social.

3.2. Análise do Discurso na educação: Michel Foucault/ Jean Jacques Cortine e a formação discursiva

O discurso é uma construção linguística que abarca a gramática e também, o contexto social no qual foi originado. Ao compreender a análise contextual da estrutura discursiva, entende-se o discurso como algo além do que foi escrito ou dito. Esta tese foi elaborada com base nos referenciais teóricos a respeito da Análise do Discurso (AD) advindos da escola francesa.

Na França, a AD surgiu na década de 1960, e teve Michel Pêcheux (1993) como um dos seus fundadores. O autor iniciou seus estudos em AD afirmando que seria impossível manter dissociada a prática linguística da influência política, visto que a própria produção de discursos da linguística como Ciência, também, discursiva uma prática política.

Segundo Pires (2013), as publicações de Pêcheux, tinham como reflexões centrais o caráter epistemológico, isto é, compreender as diferentes disciplinas das ciências humanas e a formação dos discursos, além da relação entre: discurso, linguística e história.

Outros autores, também se destacaram, como: Althusser, com a obra de *Lire le Capital* em 1965, e Lacan com a psicanálise e os estudos com vertentes marxistas que trazem discussões sobre a AD e a história. Para Courtine (2009), as mudanças sociais, principalmente, nos campos políticos e tecnológicos atribuíram uma nova configuração à mensagem política, influenciando a teoria linguística.

Entre o final de 1975, começo de 1980, com a publicação do texto “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva”, de Catharine Fuchs, ocorrem mudanças nesta perspectiva. Pêcheux redefine o campo epistemológico e seus apontamentos referentes à Análise do discurso, conceituando-o entre três domínios disciplinares: o marxismo, a linguística e a psicanálise.

Pêcheux (1993) defendeu o encontro teórico e político do estruturalismo e do marxismo, com objetivo de desconsiderar o positivismo. Seus estudos foram essenciais para compreender o objeto das Ciências e a ocorrência do discurso – o que lhe possibilitou averiguar a coerência e necessidade de ambos – além de constituir o cruzamento entre linguagem e história.

Para Pêcheux (1993), o materialismo histórico deveria ser o único percurso a ser seguido para o estudo da linguagem, questionando a formação da linguística como uma disciplina científica. A teoria deveria levar em consideração a língua como um lugar material – momento em que as relações ideológicas de classes sociais são evidenciadas – e o

referencial marxista fornece subsídio para tal análise. A AD pressupõe então o legado do materialismo histórico, conforme Orlandi (2005):

(...) há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica (ORLANDI, 2005, p.19).

Segundo Orlandi (2005) a linguística (objeto próprio à língua) com uma ordem própria é importante para a AD, tem sua intenção na relação entre linguagem, pensamento e mundo de forma indireta, mas não de maneira separada. A Psicanálise, no que se refere à AD, guia o conceito de indivíduo para a de sujeito, sendo este constituído nas relações com o simbólico, com a história. Cita-se, novamente, Orlandi:

Se a Análise do Discurso é herdeira de três regiões do conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como 3 materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2005, p.20).

A AD segundo (Orlandi 2005) neste período trabalha a afluência dos campos de conhecimento e constitui um objeto original: o discurso. Ao propiciar o discurso como seu objeto, a AD compreende a língua como algo que faz sentido, ou como trabalho simbólico. Neste contexto, a língua é parte do trabalho social, que é constitutivo do ser humano e da sua história.

Pêcheux (2011, p.82), deixa claro que o discurso não é sinônimo de transmissão de informação, mas implica em ter a linguagem funcionando – pela língua e pela história – como um complexo processo de constituição dos sujeitos e da produção de sentidos.

E em meados de 1983, depois da morte de Pêcheux, seu grupo de estudos – formado por historiadores, como Jacques Guilhaumou, e linguistas, como Denise Maldidier, Jean Jacques Courtine e Françoise Gadet – publica na revista *Buscila* em 1984, considerações acerca das análises e desenvolvimento da AD. Esse grupo de estudos segue a perspectiva de Pêcheux, isto é, a ruptura do discurso como algo puramente sintático, e passa a compreendê-lo com base na tríade: língua, sujeito e história em sua constituição.

Para o grupo de Pêcheux, o discurso pode ser entendido a partir de uma materialidade linguística e histórica, tendo relações entre a língua e a ideologia, uma vez que funciona como mecanismo de produção de sentidos. Essa perspectiva evidenciou uma análise não só gramatical de um determinado discurso – além dos léxicos que o constituem – surgem das formações discursivas e enunciadas que deram subsídios para sua existência.

Jean Jacque Courtine foi um dos seguidores de Pêcheux, e participou ativamente do seu grupo de estudos, com importantes reflexões sobre, principalmente, a análise do discurso político, por meio do discurso comunista endereçado aos cristãos, com seu livro: “Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos”, em 2009.

Naquela ocasião, Courtine (2009) propõe uma nova definição e noção de *corpus* discursivo e elucidou as formas mais comuns de organizar o “*corpora*” em AD. Neste cenário, o autor entende que o discurso é algo que deve ser compreendido como um dos componentes que constituem a formação ideológica, mas com enfoque no processo, diferente de conceber o discurso como um produto a ser analisado, isto é, a ideologia como matéria linguística.

Os fundadores da escola francesa em AD eram adeptos a teoria marxista, sendo a maioria militante comunista – como o caso de Pêcheux – porém, com a conclusão do curso de história e o aprofundamento de seus estudos, Courtine (2010), percebe a amplitude da AD, que vai além das questões de classe social, como define a seguir:

É preciso lembrar que a cada vez que definíamos essa noção era dentro do universo intelectual que eu acabo de esboçar. Ou seja, a definição de discurso partia da de ideologia, da dominação ideológica e das contradições no interior das formações sociais. Havia desse modo, uma formação ideológica que se materializava nas formações discursivas, e é a partir disso que a questão do discurso intervinha como a materialidade própria dessas formações discursivas, elas mesmas tecidas pela materialidade linguageira. Então, você vê que se partia de alguma coisa que era da ordem da ideologia e da história para chegar a coisas que não eram de nenhuma dessas ordens (COURTINE, 2010, p.4).

Segundo o Cortine (2010), os fundamentos marxistas não eram suficientes para compreender o discurso e realizar suas análises. Com a leitura das obras de Foucault, principalmente, da obra *Arqueologia do saber*, vê a possibilidade de compreender o discurso e pensar a “memória discursiva” – termo este elaborado por Courtine (2010):

(...) no discurso há sempre um "já lá" e, sendo assim, há uma saturação por uma memória discursiva de formulações enunciadas, repetidas, e que há, ao

mesmo tempo, lacunas, apagamentos, falhas, e era isso que me interessava (COURTINE, 2010, p. 6).

Para Foucault (2009a, p.135), o discurso é um conjunto de enunciados que pertence a campos diferentes (com regras de funcionamento comuns) e se apoia na mesma formação discursiva. Sendo assim, no discurso não se analisa somente o que é dito por um ou por diversos sujeitos, mas busca-se identificar os enunciados desse discurso. Neste contexto, o importante não é o que os sujeitos pensam ou gostariam de dizer, mas compreender qual posicionamento ocupam, em um determinado tempo histórico (FOUCAULT, 2009a). Foucault (1997a) refere-se ao enunciado, como:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício de uma função enunciativa (FOUCAULT, 1997a, p.133).

O enunciado é uma unidade tratada com base na descrição do desempenho de sua função de existência. Para definir a existência de um enunciado de maneira esquemática, Foucault (1997a) utiliza-se de quatro traços: seu referencial, seu sujeito (modalidades enunciativas), seu domínio associado e sua materialidade. O enunciado, no método arqueológico, está focado em índice paradoxal de novidade e de repetição, na história, como acontecimento discursivo – sua regularidade e singularidade.

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas por outro, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 1997a, p. 31- 32).

Segundo Foucault (1997a) função enunciativa caracteriza-se pelo seu desempenho em relação ao acontecimento, por isso o enunciado se torna acontecimento pela sua materialização – a materialidade indica a função de acontecimento do enunciado. Portanto, enunciado é acontecimento – pois instiga a memória – ao mesmo tempo em que é único, devido a sua vinculação a outros enunciados (anteriores e ulteriores), podendo ser reaproveitado e ressurgir em outras enunciações, em uma relação dispersa. A dispersão é

caracterizada como um enunciado que não apresentou certa conectividade entre si e que por meio da regularidade trouxe unidade aos demais enunciados e, conseqüentemente, ocorreu à formação discursiva.

Para Foucault (2004) um enunciado não atravessa os séculos e é aproveitado segundo sua época, ele é concebido em cada época. Está sempre em correlação, sempre relacionado a outro enunciado a que pode estar ligado. Assim, é marcado pela sua relação com outros enunciados e não na participação da construção de sentido de um texto.

Mas, onde encontrar essas relações? Assim, “é preciso, empiricamente, escolher um domínio em que as relações corram o risco de ser numerosas, densas e relativamente fáceis de descrever” (FOUCAULT, 2004, p.34), como a do sujeito ou do corpo.

A existência do enunciado está diretamente ligada a sua relação de referência, isto é, ao seu correlato: “o que se pode definir como correlato do enunciado é um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas.” (FOUCAULT, 1997a, p.104):

(...) o referencial do enunciado forma **o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado**; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 1997a, p.104 – Grifos nossos).

O sujeito é também relacional, visto que, se faz necessário que alguém enuncie num determinado momento, num determinado lugar. O que implica numa materialidade: “é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se apenas surgida, estiver condenada a se desvanecer.” (FOUCAULT, 1997a, p.115).

O enunciado pode atualizar outros enunciados ao ser repetido indefinidamente, assim, não é algo único e exclusivo no tempo e espaço, ao contrário, sempre é colocado em funcionamento, às vezes por um sujeito, ou outro, em uma relação.

Foucault (2009a), proporciona três características para tratar o enunciado, na busca pela compreensão enunciativa: **a raridade, exterioridade e acúmulo**. Composto por uma *raridade*, o enunciado é incopiável, encontra-se no limite daquilo que não foi dito ou que não pôde ser dito. Por isso, o enunciado que se materializa não é único, mas apenas o possível, isto é, ele é raro. Ao mesmo tempo, possui uma *exterioridade*, concebida de uma profundidade histórica. Para acontecer à análise, segundo Gregolin (2004), “busca-se reencontrar o exterior onde se repartem, em sua relativa raridade, em sua vizinhança lacunar,

em seu espaço aberto, os acontecimentos enunciativos” (p.37). E o *acúmulo*, a vivência de uma memória, de um ajuntamento de já-ditos que atende, com base no enunciado, uma renovação do passado nos acontecimentos discursivos do presente. Segundo Foucault [...] descrever um conjunto de enunciados para aí reencontrar não o momento ou a marca de origem, mas sim as formas específicas de um acúmulo (p. 141).

Essa perspectiva de enunciado como um acontecimento discursivo é compreensível visto que a história é descontínua, possui rupturas, por isso, o acontecimento não é material, uma coisa, um objeto, uma qualidade, um processo. Para Gregolin (2004), (...) “é um corte ou recorte que se realiza livremente na realidade, um acúmulo ou uma seleção de elementos” (p.109). Neste caso, (...) “todo enunciado liga-se a uma memória, e assim não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados” (GREGOLIN, 2004, p. 29).

Ao contextualizar a educação e sua história, geralmente, buscam-se comprovações documentais, isto é, o contexto. Leis, decretos, discursos pedagógicos, propostas didáticas, que confirmem esse contexto em uma determinada época.

Na relação enunciativa, a referência não passa necessariamente pelo assunto, mas pelo objeto, e no caso do nosso exemplo, o objeto é o corpo, portanto, a pergunta sobre o objeto se faz de modo diferente. O problema não é por que, mas como. Como foi possível compor e produzir práticas educacionais sobre o corpo dos alunos em certa época? Como incidiram as mudanças dessas práticas? Isso nos leva a pensar sobre a formação discursiva. Foucault a define como:

(...) o princípio de dispersão e repartição, não das formulações, das frases, ou das proposições, mas dos enunciados (...), o termo discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico (FOUCAULT, 1997a, p. 124).

Não se busca estabelecer o que foi dito, ou o sentido, mas o uso do que foi dito, pois, o enunciado se relaciona com o objeto, expressando a sua materialidade e não o seu sentido, visto que a análise dos enunciados não intenta ser uma descrição. O que importa é definir as condições nas quais se realizou a função: uma existência específica que se relaciona com objetos.

Foucault (1997a) não busca englobar o sentido, mas a funcionalidade que pode ser atribuída a esta coisa dita naquele momento, ou seja, o “acontecimento”. O discurso assim seria uma sucessão de acontecimentos definidos como discursivos e as relações que estes estabelecem com outros acontecimentos que pertencem aos sistemas econômicos, político ou

às instituições, desta maneira constituem enunciados sobre estes acontecimentos que apoiados na mesma formação discursiva formam o discurso.

Neste contexto, o enunciado não significa isolar e segmentar horizontalmente uma série de acontecimentos, mas definir quais as condições que originaram uma série de signos (não necessariamente gramatical ou logicamente estruturada).

Os enunciados fazem parte da formação discursiva na medida em que há uma ligação entre eles, por meio do sistema dispersão. Esse sistema gera uma regularidade (unidade) nos enunciados, acarretando na formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2009a, p.43).

Para Fischer (2001):

[...] o sujeito é produzido discursivamente em um determinado lugar e tempo, é preciso empreender a descrição dos enunciados que nesse tempo e lugar se tornam verdade, fazem-se práticas cotidianas e interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos, solidariedades e injustiças (FISCHER, 2001, p. 378).

Tendo como referencial as reflexões sobre discurso de Foucault, Courtine (2010) apreende e conceitua o corpus discursivo – fundamentado pela definição de arquivo para Foucault, cujo discurso não é apenas a soma de alguns textos ou falas que uma cultura armazenou, ou espaços de memórias de instituições.

Para Foucault (1997a, p.169) o arquivo é o sistema que transforma enunciados discursivos em acontecimentos. Não é somente, o arquivo em seu sentido apenas de registro histórico, mas, sim, um sistema de discursividade que estabelece ligações de certos discursos com outros, ou seja, ele delimita o que será conectado à história ou não. Além disso, ele também é caracterizado segundo o autor como o sistema geral de formação e transformação dos enunciados.

Partindo desta definição, Courtine (2009) conceitua *corpus* como um conjunto de sequências discursivas orais ou escritas que vão além da frase, retirado de um campo discursivo, o autor afirma “há discursos que jamais serão objeto de análise alguma, outros, ao contrário, pelos quais os analistas do discurso são ávidos” (COURTINE, 2009, p. 55).

A noção de condições de produção recobre, assim, as operações efetivas na extração de um *corpus* discursivo fora de um “universo de discurso”, garante a representatividade do corpus extraído como uma função dos objetivos da investigação e de uma estrutura particular ao corpus (COURTINE, 2009, p.65).

Assim, o *corpus* ocupa papel central na AD e possui um método definido por um conjunto determinado de textos, ou a sequências discursivas tiradas por extração ou isolamento de um campo discursivo. A definição feita por Courtine (2009) de *corpus* traz uma aproximação à noção de formação discursiva feita por Foucault, relacionada ao sistema de regularidades e dispersão.

Courtine (2010) tendo por base estes referenciais indicou que o discurso não é homogêneo e constituído por uma única formação discursiva, mas possui várias formações discursivas, assim, reúne um *corpus* que mostra um único processo discursivo, compondo diferentes posições ideológicas.

Para uma análise, na perspectiva da AD, é primordial entender quem são os sujeitos, os discursos produzidos, e, por fim, compreender que a fala se concretiza por meio de discursos produzidos em determinado momento sócio histórico, no caso desta pesquisa, foram os professores, equipe gestora, funcionários e familiares que produziram um discurso por meio de grupos focais e entrevistas semiestruturada.

Segundo Courtine (2009) uma sequência linguística é uma reformulação possível de um enunciado, lugar onde se materializa os elementos que constituem a formação discursiva e, conseqüentemente, o discurso. Desta maneira o pesquisador deve selecionar as sequências que fazem partes do seu *corpus* – no caso desta pesquisa os LOE e os discursos de educadores, funcionários e familiares – traçar enunciados e indicar a formação discursiva que compõem os discursos de um lugar e de uma época.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para desenvolver este estudo, fez-se necessário optar por uma metodologia que atendesse as perspectivas e os objetivos desta Tese. Segundo Minayo (1995), as situações problema devem ser estudadas, primeiramente, em seu ambiente social, pois auxiliam o investigador a fazer a escolha da melhor metodologia para realizar seu trabalho. Neste sentido, optou-se, nesta investigação, em considerá-la como uma pesquisa qualitativa.

Segundo Flick (2009) os métodos de pesquisa consideram a comunicação do pesquisador em campo, como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. Assim o termo pesquisa ou como também é designada investigação, podem ser entendidos como o processo humano por meio do qual o pesquisador adquire ou produz novas perspectivas teóricas.

Os métodos para a coleta de dados e informações da pesquisa qualitativa - entrevistas, grupos focais, observações - produzem dados que são transformados em textos através de transcrições e gravações. Os métodos de interpretação partem destas práticas discursivas (FLICK, 2009, p.14).

As pesquisas qualitativas e seus processos metodológicos são de particular relevância aos estudos das relações sociais, pois possibilitou analisar as esferas da vida em amplitude. Estas não se baseiam em um conceito teórico e metodológico único, e suas análises manifestam-se, também, como a reflexão de narrativas e de discursos. Os aspectos principais deste tipo de estudo se baseiam na escolha adequada do método e das perspectivas, além das reflexões realizadas pelo pesquisador como parte integrante do processo de produção do conhecimento.

Esta investigação teve como propósito analisar os enunciados, as *singularidades*, as *rupturas* e os *acúmulos* nas falas de educadores, professores e funcionários sobre conflitos, violências e indisciplinas, e discutir e contextualizar como as relações de poder disciplinar ocorrem em determinadas escolas públicas municipais de médio porte de São Paulo. Os problemas relacionados à violência ocorrem no cotidiano da sociedade e, portanto, estão intimamente ligados às relações que se estabelecem nos ambientes escolares.

Assim, realizamos uma pesquisa empírica em três escolas municipais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade de médio porte de São Paulo, sendo esta seleção feita pela equipe pedagógica da SME após aprovação do Comitê de Ética (CAAE:

60256216.9.0000.5504) em 15 de fevereiro de 2017, e depois da homologação do Secretário de Educação em exercício no período.

4.1 O Universo da pesquisa

A SME onde a pesquisa foi realizada possui um universo de apenas nove escolas de Ensino Fundamental, sendo somente duas que oferecem ensino do 1º ao 9º ano e seis de Ensino Fundamental nas Séries Iniciais. A Educação Infantil possui um universo de 48 escolas geridas pela administração municipal. Segundo a SME, elas são divididas ou agrupadas entre Ensino Fundamental e Educação Infantil em dez regiões, conforme a localização geográfica, isto é, pelos bairros onde estão alocadas. Desta forma, para a realização desta pesquisa foram selecionadas três escolas municipais: uma escola que oferece ensino do 1º ao 9º ano e, duas unidades escolares que oferecem ensino do 1º ao 5º ano localizadas em diferentes regiões.

Todas as escolas pertencem ao Sistema Municipal de Educação regido pela lei 13.795/06 (SÃO CARLOS, 2006). Esta lei apresenta todas as esferas que compõem o Sistema; Instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mantidas e administradas pelo poder Público Municipal. As maiores especificações sobre a educação são feitas na Lei nº13.889 de outubro de 2006, que estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, instituindo o plano de carreira e remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências.

Para realizar a caracterização das unidades escolares, utilizamos nomes fictícios, a fim de manter suas identidades em anonimato.

A escola “**João Batista**” situa-se na região sul da cidade em um bairro de fácil acesso para outros setores, como o centro da cidade ou a regiões periféricas. É um bairro tranquilo e segundo informações da Secretaria Municipal de Segurança Pública (SMSP) o índice de criminalidade no bairro é baixo, não há incidência de roubos e furtos.

A escola atende alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em 12 classes que funcionam no período diurno (das 7 horas e 30 min às 12 horas; e das 13 horas às 17 horas e 30 min), e 325 alunos. Segundo a direção da escola a unidade atende alunos oriundos da área rural e urbana. Em relação à estrutura física, a escola possui seis salas de aula regulares e uma sala de educação especial, diretoria e uma secretaria adaptada com divisórias, almoxarifado, sala dos professores, sanitários femininos e masculinos para os docentes e para os alunos, cozinha, dispensa, um pátio coberto, quadra poliesportiva, teatro de arena, biblioteca e parque infantil.

Os professores da escola são em sua maioria efetivos, e ingressaram no sistema municipal por meio de concurso público e provas de títulos. O quadro docente é formado por: um professor com magistério, enquanto todos os demais são licenciados em pedagogia; dois professores com mestrado; dois professores com doutorado; dois professores de Educação Física e três professores de Educação Especial. O quadro de apoio técnico conta ainda, com dois auxiliares administrativos, dois agentes educacionais e dois serventes de merendeiras.

A unidade escolar possui colegiados constituídos e regulamentados pelo regimento interno da escola sendo estes: conselho de classe/série, conselho de escola e associação de pais e mestres (APM). O Conselho de Escola, articulado ao núcleo de direção, se constitui em um colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. A Associação de Pais e Mestres (APM), instituição auxiliar da Escola, tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade.

A escola possui como documentos orientadores o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno. O Regimento Interno da Escola constitui-se como outro documento orientador do trabalho desenvolvido na unidade, porém, diferentemente do PPP, segundo informações da equipe gestora desta unidade, é único e elaborado pela SME, encaminhado para as escolas e pequenas alterações podem e/ou não serem realizadas por cada uma delas.

A escola “**Romão Gomes**” está localizada na região norte da cidade e segundo a SMSP encontra-se na parte periférica do município; e o bairro é caracterizado como violento devido ao grande índice de criminalidade, tráfico de drogas e pequenos delitos.

A escola atende 1.284 alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em 44 classes que funcionam no período diurno (das 7 horas e 30 min às 12 horas e das 13 horas às 17 horas e 30 min) e noturno (das 19 horas às 22 horas) com duas classes de Educação de Jovens e Adultos. Em relação a estrutura física a escola possui 24 salas de aula, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de apoio docente, uma sala para professores, um almoxarifado de material de limpeza, uma sala de multiuso, uma quadra coberta, uma sala de recursos, duas salas de apoio pedagógico e oito banheiros.

O quadro docente é constituído por 65 professores, sendo que, seis possuem magistério e 59 licenciatura em pedagogia. O quadro de apoio técnico conta com um diretor, um vice-diretor, quatro auxiliares administrativos, dois agentes educacionais e oito serventes de merendeira.

A escola, conta também, com os colegiados constituídos e regulamentados pelo regimento interno da escola sendo estes: Conselho de Escola; Conselho de classe/série e a APM e possui como documentos orientadores: PPP e Regimento Interno.

A escola “**Sebastião Martins**” localizada na região oeste da cidade em um bairro segundo a SMSP com baixa incidência de furto e roubo, porém o tráfico de drogas acontece com grande intensidade.

A escola atende nos períodos diurno e noturno, 927 alunos, do 1º ao 9º ano, possui também uma classe de Educação Especial, que atende alunos com surdez severa, fazendo parte do Projeto Bilíngue. Em relação ao espaço físico a escola conta com 14 salas de aula, três salas de recursos, uma sala de reunião, uma sala de professores, uma secretaria, uma diretoria, uma sala multiuso, um almoxarifado, uma biblioteca para os professores, uma sala de informática, cozinha, refeitório, pátio coberto, banheiros masculinos e femininos e dois parques infantis.

O quadro docente é constituído por 63 professores, com formação em pedagogia e outras áreas. No apoio técnico, a escola conta com três auxiliares administrativos, cinco agentes educacionais e cinco serventes de merendeira.

A unidade escolar conta, também, com os colegiados constituídos e regulamentados pelo Regimento Interno da escola sendo estes: Conselho de Série e Classe; conselho de escola e APM.

4.2 Procedimentos metodológicos

Várias perspectivas teóricas e seus métodos caracterizam a pesquisa qualitativa. Neste estudo, utilizamos três instrumentos de coleta de dados: grupos focais, entrevistas semiestruturadas e Análise Documental. Esses procedimentos metodológicos estão descritos abaixo de acordo com a ordem cronológica da coleta sem ordem de prioridades.

4.2.1 Grupos focais

Para participar da pesquisa foram convidados de cada unidade escolar, um membro da equipe gestora, um docente, um funcionário e familiares. Primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com o diretor da unidade escolar, apresentando o projeto de pesquisa em questão e a autorização emitida pela SME. Em seguida, os diretores disponibilizaram algum tempo momento da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo –HTPC- para que a pesquisadora

pudesse conversar com toda equipe e explicar seus objetivos de pesquisa, aproveitando a oportunidade para convidá-los a participar dela. Em seguida, cada unidade encaminhou o nome de um professor que se disponibilizou a contribuir, e também, um membro da equipe gestora, que no caso, foram indicados, os assistentes de direção.

Desta maneira, de cada escola foram sugeridos dois participantes, totalizando seis participantes para o grupo focal. O quadro a seguir refere-se à caracterização dos docentes participantes.

Quadro 1 – Caracterização dos Docentes

Escola	Formação	Sexo	Idade	Tempo de Efetivo Exercício	Função/Cargo
Romão Gomes	Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação.	Feminino	40 anos	18 anos	Professor contratado por tempo determinado
João Batista	Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia	Masculino	28 anos	10 anos	Professor Efetivo do Ensino Fundamental
Sebastião Martins	Letras, Especialização em Educação das relações Étnico-Raciais, Cursando Pedagogia.	Feminino	27 anos	9 anos	Professor Efetivo do Ensino Fundamental

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Os professores que participaram do grupo focal tinham entre 27 e 40 anos de idade. Dois deles cursaram Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*. Apenas um docente se formou no Magistério e cursou Letras e estava no último ano do curso de Pedagogia.

Dois professores eram efetivos em seus cargos e somente um professor era contratado por tempo determinado, segundo a Resolução CME nº 004/07, que define normas para admissão de docentes na rede pública, referente ao artigo 17 e 33 da Lei Municipal nº13.889; esta lei específica, que para a contratação, o docente deve apresentar diploma de licenciatura legalmente conferido.

Esses professores efetivos tinham tempo de atuação no Sistema Municipal de Educação, de nove à dezoito anos. A professora contratada trabalhava há um ano em escolas municipais de Ensino Fundamental, sendo que, seu contrato seria encerrado no mês de

Dezembro. No entanto, ela era também, professora efetiva do município na Educação Infantil há cerca de cinco anos. Em relação à equipe gestora:

Quadro 2 – Caracterização Equipe Gestora

Escola	Formação	Sexo	Idade	Tempo de Efetivo Exercício	Função/Cargo
Romão Gomes	Pedagogia, Especialização em Administração Escolar	Feminino	43 anos	13 anos	Professor Efetivo da Educação Infantil e estava como Assessor Pedagógico desde 2014
João Batista	Pedagogia, Licenciatura em Ciências	Feminino	35 anos	14 anos	Professor Efetivo da Educação Infantil e estava como Assessor Pedagógico desde 2014
Sebastião Martins	Licenciatura em Matemática, Pedagogia	Masculino	65 anos	20 anos	Professor Efetivo e atua como docente em Matemática e estava como Assessor Pedagógico desde 2014

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Ao analisar o Quadro 2, verifica-se que os participantes possuem idade entre 35 e 65 anos. Todos são pedagogos e, além disso, um assessor possuía licenciatura em matemática e outro em ciências. Apenas um assessor possui pós-graduação *Lato Sensu*. Esses gestores são professores efetivos do Sistema Municipal de Educação e há cerca de dois anos exerciam a função gratificada de Assessor Pedagógico. Esta função é estabelecida pela lei 13.795/06 (SÃO CARLOS, 2006):

Art. 8º Para o exercício das funções gratificadas previstas no Artigo 7º serão exigidos os seguintes requisitos: I – ser servidor público efetivo; II – estar em pleno exercício das suas atividades profissionais; III – possuir, no mínimo, dois anos de efetivo exercício em emprego docente na rede municipal de ensino; IV – ser graduado em pedagogia ou em nível de pós-graduação na área de educação.

Optou-se pela técnica dos grupos focais para propiciar maior liberdade de fala e participação aos sujeitos da investigação, isto é, aos gestores e educadores convidados e que aceitaram participar do trabalho investigativo.

Flick (2009, p.181) descreve um grupo focal como um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Os grupos, em geral, são formados por seis a oito pessoas que participam da entrevista por um período de vinte minutos a duas horas. A discussão em grupo fornece subsídios para um debate e utiliza a dinâmica nela desenvolvida como fontes centrais de conhecimento.

As discussões em grupo, segundo Flick (2009), proporcionam momentos de troca de experiências, opiniões são produzidas, manifestadas e compartilhadas. O grupo focal é uma importante ferramenta para a reconstrução de opiniões individuais e coletivas. A metodologia consiste em convidar os participantes à uma conversa em grupo, mediada por um moderador. O papel do moderador consiste em não atrapalhar a iniciativa própria dos participantes, mas sim, em proporcionar um espaço dialógico no qual a discussão aconteça primeiramente por meio da troca de diálogos. As conversas são orientadas por questões norteadoras, apresentadas ao grupo pelo moderador e, discutidas pelos participantes. No caso desta pesquisa as conversas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise.

Respeitando a técnica do grupo focal, foram realizados três encontros com os gestores e professores em dias diferentes, com roteiros distintos (ANEXO 1) das três escolas pesquisadas, tendo cada encontro, a duração média de 40 a 60 minutos.

Os seis profissionais da educação participaram conjuntamente dos três encontros que ocorreram em uma das escolas participantes (gentilmente cedida), fora de seus horários de trabalho.

4.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Com os funcionários foram feitas entrevistas semiestruturadas. Para a coleta dos dados, primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com o diretor da unidade escolar e este a informou qual funcionário disponibilizou-se a participar, agendando um horário para a entrevista, que ocorreram em horário de trabalho dos funcionários, na sala da direção. A opção pela realização da entrevista semiestruturada com este segmento se deu devido ao fato da disponibilidade que os participantes apresentaram para a coleta dos dados, sendo inviável uni-los em um mesmo horário e local.

Quadro 3 – Caracterização dos Funcionários

Escola	Formação	Sexo	Idade	Tempo de Efetivo Exercício	Função/Cargo
Romão Gomes	Ensino Médio Completo	Feminino	43 anos	5 anos	Agente Educacional
João Batista	Ensino Fundamental Completo	Feminino	40 anos	6 anos	Servente de Merendeira
Sebastião Martins	Ensino Médio Completo	Masculino	35 anos	4 anos	Agente Educacional

Fonte: Elaboração da Pesquisadora

A Prefeitura Municipal de São Carlos apresenta como integrantes do quadro de funcionários da educação as seguintes funções: servente/merendeira; agente educacional e auxiliar administrativo. Os entrevistados eram todos servidores efetivos sendo que dois são Agentes Educacionais:

Art. 25. Os integrantes do quadro da educação pública municipal atuarão nas seguintes áreas: a) Agente Educacional: nas unidades escolares, de acordo com o número de alunos a ser estabelecido em regulamento(SÃO CARLOS, 2006).

Os agentes educacionais possuem Ensino Médio Completo e trabalham no município há cerca de quatro a cinco anos, já a servente de merendeira, possui Ensino Fundamental Completo e exerce sua função há seis anos.

Em relação aos responsáveis foram feitas entrevistas com dois familiares de cada escola. O critério para a escolha dos participantes deste segmento foi feita por meio da análise dos LOE e por meio de conversas com a equipe gestora.

Primeiramente, selecionou-se o estudante cujo nome aparecia várias vezes no LOE e com base nessa informação, sem que seu familiar soubesse de tal fato, a pesquisadora entrou em contato com o familiar do estudante, apresentou-lhe a proposta da pesquisa e convidou-o a participar e foi entregue o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Nas três unidades escolares os familiares prontamente se disponibilizaram a responder as questões da entrevista, desta maneira, agendou-se um horário com cada um e as entrevistas foram realizadas na própria unidade escolar.

A escolha dos outros responsáveis foi feita aleatoriamente no momento da entrada dos alunos. Cada gestor fez uma pequena reunião com os familiares, onde a pesquisadora pôde explicar do que se tratava a pesquisa e convidar aqueles que tivessem interesse em participar. Nas três unidades, os pais se disponibilizaram a participar e da mesma forma, foram feitos

agendamentos de horários e as entrevistas na escola.

Quadro 4 – Caracterização dos Responsáveis 1

Escola	Formação	Sexo	Idade	Grau de Parentesco com o aluno	Participa de algum Colegiado
Romão Gomes	Ensino Médio Completo	Feminino	35 anos	Mãe	Não
João Batista	Ensino Médio Completo	Masculino	41 anos	Pai	Não
Sebastião Martins	Ensino Médio Completo	Feminino	39 anos	Mãe	Não

Fonte: Elaboração da Pesquisadora

Este quadro acima se refere aos familiares que concordaram em participar da entrevista voluntariamente. Verificou-se que os participantes possuem idade entre 35 e 41 anos, todos têm Ensino Médio Completo e não participavam de nenhum colegiado na escola.

Quadro 5 – Caracterização dos Responsáveis 2

Escola	Formação	Sexo	Idade	Grau de Parentesco com o aluno	Participa de algum Colegiado
Romão Gomes	Ensino Fundamental Incompleto	Feminino	45 anos	Mãe	Não
João Batista	Ensino Fundamental Completo	Feminino	42 anos	Mãe	Não
Sebastião Martins	Ensino Fundamental Completo	Feminino	51 anos	Mãe	Não

Fonte: Elaboração da Pesquisadora

O quadro cinco caracteriza os familiares selecionados por meio dos LOE. Verificou-se que os participantes são todos do sexo feminino com idade entre 42 e 51 anos, e que também, nenhum deles participa de algum colegiado na unidade escolar.

Segundo Flick (2009), a entrevista dirigida em pesquisa é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e os sujeitos que darão essas informações, a fim de auxiliar na construção da pesquisa empírica.

Uma meta das entrevistas em geral é revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação (FLICK, 2009, p 153).

Manzini (2003) entende a entrevista em três perspectivas metodológicas: a primeira é relacionada ao planejamento da coleta dos dados; a segunda refere-se às interferências possíveis na realização da entrevista e a terceira, caracteriza-se no tratamento e análise das informações. Das questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, há a necessidade de adequar a sequência das perguntas a fim de atingir os objetivos da pesquisa. A entrevista pode ser caracterizada como estruturada, semiestruturada e não estruturada.

Apesar de a literatura trazer outras nomenclaturas, temos adotado essa terminologia por achá-la mais adequada. Assim, a *entrevista não estruturada* é também conhecida como entrevista aberta ou não diretiva, a *entrevista estruturada* é conhecida como entrevista diretiva ou fechada, e a *entrevista semiestruturada* é conhecida com semidireta ou semiaberta. (MANZINI, 2003).

Nos ANEXOS dois e três encontram-se os roteiros das entrevistas semiestruturadas dos funcionários e familiares.

4.2.3 Análise documental: Livros de Ocorrência Escolar –LOE

Também utilizamos a Análise Documental, como fonte de coleta de dados, entendendo-a como uma série de operações que tem por objetivo estudar documentos no intuito de compreender circunstâncias sociais. Entende-se que, por meio deste instrumento de pesquisa, busca-se caracterizar o conteúdo expresso nos documentos escolhidos para compor o estudo, auxiliando na compreensão da questão de pesquisa.

Documentos são artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, ou livros de anotações escolares (WOLFF, 2004, p. 284).

Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação e são entendidos como fontes de informação comunicativas, metodologicamente desenvolvidas na construção de versões sobre eventos.

Para Flick (2009), nas instituições, os documentos são destinados ao registro das rotinas institucionais e, ao mesmo tempo, ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira como as coisas são feitas em suas rotinas.

Pensar os documentos nesta perspectiva leva-nos a refletir em sua natureza, afastando-se de um conceito que os considera como artefatos estáveis, estáticos, mas em vez disso como elemento dinâmico que envolve em redes de ação, e sua localização e integração dentro do campo, os definem em sua utilização.

Um das maneiras mais clássicas de controle e disciplinamento criados pelas escolas são os LOE. Este tipo de documento, segundo Moro (2003), já obteve várias denominações tais como: Livro de Penalidades de Alunos, Termo de Censura, Livro de Sanções, entre outros, mas todos tinham a mesma finalidade, assegurar que as normas da escola sejam cumpridas pelos alunos, corpo docente e funcionários.

Gama (2009) descreve que o processo de democratização ocorrido na educação, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 (BRASIL,1996) , e a expansão da obrigatoriedade escolar com a Lei 12.796 de 2013, gerou um crescimento na entrada dos alunos no sistema educacional brasileiro.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 fez alterações na LDBN em vários aspectos, ressalta-se a expansão da obrigatoriedade escolar, dos 4 anos de idade aos 17 anos de idade:

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (...) (BRASIL, 2013).

Este tema gerou muitas discussões tanto no campo acadêmico, como na sociedade civil, uma vez que as transformações sociais e econômicas e, conseqüentemente, impôs obrigações às famílias. Assim, ocorreu um aumento significativo de educandos nas unidades escolares, modificando o perfil dos alunos que hoje frequentam a escola tanto pública como privada.

A diversidade presente na população e as características que cada sujeito, família e grupo social possuem aumentam os problemas de convivência no cotidiano escolar. Escola, equipe gestora, docentes e funcionários, passam por um período em que o direito à educação, tema de muitas discussões para que se efetive, hoje é garantido pela legislação e a criança e o adolescente devem estar na escola, porém, aqueles que não se “enquadram” na norma

estabelecida por ela e antes eram excluídos, na atualidade, estão presentes na sala de aula e a escola se vê obrigada a lidar com esta nova situação.

Todo este processo segundo Gama (2009), também acarretou a prática dos registros das atividades, situações de conflito, indisciplina e violência no espaço educacional. O LOE acabou sendo um instrumento de controle e disciplinamento para as condutas entendidas como “inadequadas”, na perspectiva da escola, vindas de estudantes que hoje fazem parte do cenário educacional brasileiro.

Neste sentido, o LOE tem por objetivo no contexto de muitas escolas, o disciplinamento dos alunos a fim de resolver problemas vividos no cotidiano escolar. Em uma perspectiva que leva em consideração os estudos de Michel Foucault, os Livros de Ocorrência, fazem parte de um exame disciplinador.

Foucault (2009c, p.165), descreve “a superposição das relações de poder e saber assume no exame todo o seu brilho visível”, sendo um ponto importante de controle normalizador mesclando olhar e sanção, e é neste aspecto que o indivíduo se torna aparente e o objeto inseparável da ação do poder.

A abordagem de Foucault sobre exame, refere-se a possibilitar diferentes técnicas voltadas para a objetivação dos indivíduos, o que circunda formas de explicá-los, classificá-los, avaliá-los, defini-los como, por exemplo, as provas aplicadas nas escolas ou os exames clínicos. Desta maneira, os LOE narrando os vários tipos de encaminhamento que a escola faz, e também aos diferentes setores psicológicos, médicos, assistenciais, ao Conselho Tutelar, podem ser vistos e analisados em meio a um conjunto de saberes e procedimentos que visam também explicar, classificar, avaliar os alunos, no sentido de objetivá-los, tornando-os forma de um caso como afirmou Foucault (2009c).

Além desta perspectiva, também, encontra-se indicações sobre a vigilância, como descreve Foucault. Os LOE foram escritos a partir de uma denúncia, ou seja, alguém viu algo que estava acontecendo fora do que é permitido dentro da escola. Muitas vezes, como relata Ratto (2004) há um temor pelos alunos em estar no livro do que efetivamente o medo de uma punição perante a algum ato considerado indisciplinar, assim os LOE não podem ser entendidos sem esta percepção de vigilância.

Os livros de ocorrência não existem de modo independente dessa rede de olhares, na medida em que funcionam nessa teia, em meio ao extenso de instrumentos de disciplinamento em ação, tanto na sociedade, quanto na escola. Os livros agem no sentido de concretizar, especialmente para as crianças, o fato de elas estarem sob constante observação, avaliação e julgamento, com efeitos para muito além dos sujeitos que neles estão

presentes, pois as crianças que não estão registradas nos livros sabem muito bem que, poder vir a ser registradas (RATTO, 2004, p. 484).

Ligada à vigilância, outro tipo de dispositivo utilizado para disciplinar os alunos nas escolas é a sanção normalizadora, sendo a aplicação de castigos, punições e correções. Ela tem por objetivo principal colocar novamente o indivíduo dentro daquilo que a escola considera como a normalidade, e também há dentro do espaço escolar um pequeno tribunal que julga a todo tempo se os alunos estão cumprindo as regras estabelecidas, além das questões referentes às aprendizagens.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeiras), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2009c, p. 171-172).

Antes de ocorrer este pequeno tribunal, Ratto (2004) descreve que há um mini-inquérito, método pelo qual a verdade dos fatos é verificada, a autora usa como subsídios teóricos Foucault e seus escritos sobre inquérito.

Foucault (2009b) considera a tragédia grega “Édipo-Rei” como a história de origem sobre o saber e poder, do qual surge a prática do inquérito. Para o autor, o discurso sobre a verdade, tal como se entende hoje nas sociedades ocidentais, tem origem na Grécia e se encontra engendrado em um sistema de coações, se expressando em exigências políticas, jurídicas ou religiosas de atribuir ao acontecimento um fato que permanece definitivamente por meio da comprovação das testemunhas. Este processo, desde a descoberta do responsável por um crime e a punição do dito criminoso, desenvolveu-se um conjunto de procedimentos, de acordo com as leis da época, que marca a mudança de um julgamento decisório para um de testemunho. Assim, a figura da testemunha ganha importância para a conservação dos fatos, definindo as formas como são produzidas as verdades no ocidente.

Ratto (2004), com base nesta definição, acrescentou um prefixo: mini, evidenciando uma investigação primária, ou um interrogatório feito com crianças e adolescentes.

Em linhas gerais, trata-se de apurar se um crime efetivamente ocorreu quem o praticou, em quais circunstâncias, quais as provas disponíveis, quais as motivações. O inquérito visa exatamente produzir ou estabelecer tais verdades, disponibilizando os elementos sobre os quais se emitirá um veredicto final em termos de inocência ou culpabilidade. E, em caso de

afirmação da culpa, cabe decidir o tipo de punição compatível ao crime cometido (RATTO, 2004, p.163).

Para a efetivação de todo este processo de julgamento há necessidade da: confissão. É um recurso pelo qual se tem a colaboração do acusado para com a instituição da verdade no sentido de que se produza um discurso pelo aluno atestando sua culpa. No contexto educativo a confissão trata-se de encaminhar o educando para a direção após a identificação, do conflito, indisciplina ou violência para que este confesse o que fez e muitas vezes assinem no LOE.

A confissão, desde que feita na forma correta, quase desobriga o acusador do cuidado de fornecer outras provas (em todo caso, as mais difíceis). Em seguida, a única maneira para que esse procedimento perca tudo o que tem de autoridade unívoca, e se torne efetivamente uma vitória conseguida sobre o acusado, a única maneira para que a verdade exerça todo o seu poder, é que o criminoso tome sobre si o próprio crime e ele mesmo assine o que foi sábio e obscuramente construído pela informação (FOUCAULT, 2009c, p.39).

Todo este processo da identificação do ato considerado inadequado, a ida até a direção, o registro no LOE e as medidas punitivas, caracteriza uma ação recorrente em muitas escolas, mas a origem da utilização dos livros de ocorrências escolares não possui uma data de origem. Moro (2003) realizou uma pesquisa no Estado do Paraná, consultando documentos oficiais e os livros de ocorrências disponíveis em algumas escolas, constatando que a utilização deste tipo de mecanismo tem como data o início século XX, com a homologação do decreto 135, que aprovou o Regulamento das Escolas Normais Primárias nas escolas do estado do Paraná em 1924.

No Estado de São Paulo, a criação das Escolas Normais se deu por meio do Decreto 27 de 12 de março de 1890. O Artigo 29 descreve que a frequência e as disciplinas nas escolas modelos anexas as escolas normais, importará para os alunos e mestres as mesmas penalidades para a falta de frequência e disciplina.

A SME do município pesquisado foi procurada a fim de buscar registros sobre os livros de ocorrências nas unidades municipais. Porém, não foi possível obter nenhum documento que relatasse a utilização destes livros nas escolas. Nas unidades escolares pesquisadas também indagamos os gestores sobre a origem e utilização dos livros. A diretora da escola João Batista destacou que ela havia assumido o cargo em 2014 e que alguns documentos antes deste período já estavam arquivados pela antiga diretora. Desta maneira, ela não soube informar se existiam outros LOE.

Na escola Sebastião Martins, os livros datavam o ano de 2015, a diretora relatou que os livros anteriores a esta data estavam guardados no arquivo denominado “morto” da escola, porém ela não sabia informar quais datas e livros constavam ali.

Na unidade escolar Romão Gomes existia dois livros: um referente ao ano de 2016 e outro ao ano de 2017. Segundo a diretora, a escola também possui um almoxarifado e lá estavam arquivados os documentos dos anos anteriores, contudo, ela também não sabia informar se existiam outros livros como estes.

No caso das ocorrências escolares, Ratto (2004) descreve que a construção da narrativa é feita para que entre outros motivos não deixem dúvidas que o registro feito por gestor, professor ou funcionário, não negligenciou o aluno e tomou as medidas cabíveis para que a situação fosse resolvida.

Foucault (2009c) reflete sobre a disciplina escolar como algo que modifica o sujeito tornando-os sujeitos dóceis, adaptáveis às relações de poder estabelecidas na sociedade. Assim, nenhuma atitude entendida como inadequada pode escapar pelo olhar criterioso da equipe escolar, que deveria ser um ambiente livre de quaisquer influências, desta maneira os atos entendidos como indisciplinas, violências ou conflitos deveriam ser registrados e punidos com rigor.

Desta maneira, os LOE foram utilizados para auxiliar na compreensão do objetivo deste estudo, entendendo que também são fontes de dados e que podem por meio da análise documental fornecer subsídios para compreender os discursos sobre as questões referentes, à indisciplina, a conflitos e à violência no âmbito educacional. Entendeu-se que a relevância do conteúdo registrado, nesses materiais, nos auxiliou a refletir melhor sobre os discursos e como estes, também, podem orientar as práticas e relações dentro da escola.

Para a coleta dos dados do LOE, no momento em que apresentamos a proposta do trabalho ao diretor de cada unidade, a pesquisadora também, solicitou o acesso a tais materiais para que pudesse verificar quais seriam ou não usados como dados para a pesquisa. As diretoras então solicitaram que a pesquisadora retornasse à SME e solicitasse uma nova autorização para ter acesso a tais arquivos. Mediante isto, solicitamos ao então Secretário de Educação à autorização para ter acesso aos livros. A SME encaminhou a homologação do pedido e referenciou o período de acesso para os anos de 2016 e 2017. Somente após este percurso conseguimos manusear e selecionar o material para a pesquisa.

Na escola “*Sebastião Martins*”, encontramos cinco livros de capa dura, do tipo utilizados para escrever atas, cada um estava encapado com papéis de cores diferentes e na frente havia uma etiqueta identificando os anos de 2016 e 2017. Os livros referentes aos anos

de 2015 não foram disponibilizados uma vez que a Secretaria autorizou somente os anos de 2016 e 2017, como descritos na autorização.

Os Livros são todos escritos em forma de ata, iniciando cada ocorrência com a data e em seguida o relato do acontecido. Em alguns casos, seus encaminhamentos e por fim o nome do responsável pelo registro. Algumas ocorrências também contavam com a assinatura dos alunos. Naquela unidade escolar, como se trata de uma escola que atende séries iniciais e finais, Educação de Jovens e Adultos, cada livro é específico para um ano: um para o 1º ao 5º ano, um para o 6º ano, um para o 7º ano, um para o 8º ano e um para o 9º ano.

Na **escola “Romão Gomes”** havia apenas dois livros: um referente ao ano de 2016 e outro do ano de 2017. Da mesma maneira, eram livros atas e ali as ocorrências descritas iniciava pela data, a descrição do acontecido, possíveis encaminhamento e em alguns casos a assinatura do responsável pelo registro e do aluno.

Na **escola “João Batista”** continha apenas um livro e este era referente aos anos de 2016 e 2017 e as ocorrências ali também era relatadas da mesma maneira.

Os livros analisados nesta pesquisa datam de fevereiro a dezembro do ano de 2017 e para a classificação das ocorrências levamos em consideração o tipo do registro e as narrativas feitas, destacando que os registros dos livros podem acarretar implicações sobre a identidade dos sujeitos e influenciar em sua trajetória escolar.

Ao tratar os registros contidos nos livros de ocorrência como forma de narrativas, o entendimento é o de abordá-las como discursos que têm efeitos sobre as identidades, sobre aquilo que aprendemos com relação a quem somos ou devemos ser, organizando nossa história no tempo, dando conteúdo a nossa memória, estabelecendo nossa identidade nas encruzilhadas entre o passado, o presente e o futuro, e conferindo, assim, sentidos e valores a nossa existência (RATTO, 2004, p. 33).

As ocorrências utilizadas nesta pesquisa são transcritas literalmente como são encontradas nos livros, mantendo as abreviações, erros de ortografia e concordância, com o intuito de ser o mais fidedigno e manter a autenticidade dos relatos. O anonimato foi preservado, e os nomes dos envolvidos são representados pelas letras iniciais.

Para a categorização realizamos uma leitura inicial de todos os registros e constatamos um total de 560 ocorrências e assim dividimos de acordo com a quantidade de ocorrências que foram relatadas nos livros das três escolas pesquisadas. A nomenclatura dada a cada bloco de ocorrência levou em consideração o tipo do relato segundo cada narrativa apresentada, especificamos da seguinte maneira: Comportamentos inadequados; Agressão física; Falar

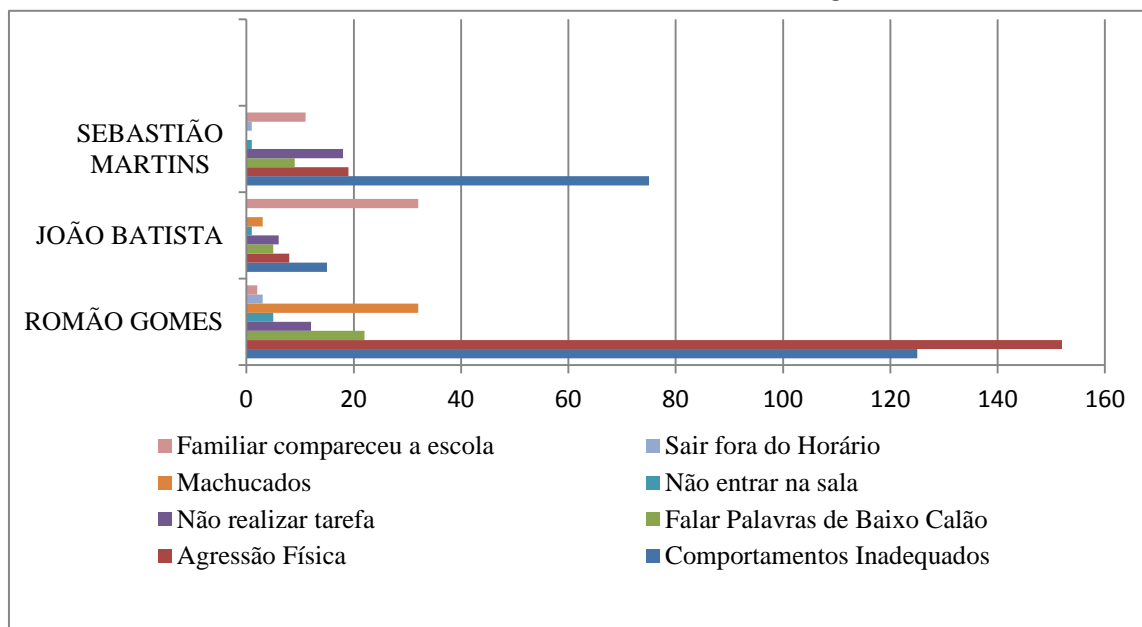
palavras de baixo calão; Não realizar tarefa; Não entrar na sala de aula; Machucados³; Sair fora do horário e Familiar Compareceu à escola.

Na **Escola “Romão Gomes”** foi encontrado um total de 353 ocorrências, no ano de 2017 no período de fevereiro a dezembro, em sua maioria aconteceram em espaços externos, como pátio, corredor e refeitório. Os responsáveis pelos registros geralmente eram os agentes educacionais e o diretor, os professores como descrito nos relatos apenas encaminhavam à direção, para que a equipe gestora tomasse as medidas em relação aos atos dos alunos.

Na **escola “João Batista”** foram encontrados um total de 70 ocorrências no ano de 2017 no período de Fevereiro a Dezembro. Os relatos descritos em sua grande maioria referem-se a conversas entre a equipe gestora e os familiares para tratar dos mais diversos possíveis assuntos e principalmente propor encaminhamentos. Tratam desde problemas de aprendizagem, encaminhamentos a outros profissionais como psicólogos, Educação Especial ou médicos, como também até mesmo ao Conselho Tutelar.

Na **escola “Sebastião Martins”** foi encontrado, um total de 134 ocorrências considerando que esta unidade atende Ensino Fundamental - séries iniciais e finais, Educação de Jovens e Adultos, computamos todas as narrativas de forma única.

Gráfico 1 LIVROS DE OCORRÊNCIAS: ANÁLISES QUANTITATIVAS



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

³ A palavra machucados refere-se a situações em que o aluno machucou-se na escola ou se ele relata que não está se sentindo bem.

Compreendem-se os *comportamentos inadequados* como aqueles que, segundo os registros, não se adequam às normas estabelecidas pelas escolas, sejam de convivência, utilização dos espaços e normas de conduta. Para exemplificar, apresenta-se um excerto de uma ocorrência:

Aos vinte e seis de maio de 2017 o responsável pelo aluno A.W.L compareceu à escola pois convocada para conversar com a direção. O aluno A. teve **condutas que não são pertinentes** ao ambiente escolar e foram relatados por um colega. Assinatura do aluno: M.F. P (LOE da Escola João Batista – **Grifo Nosso**).

Em relação à agressão física, são as ocorrências que relatam agressões entre os alunos, alunos para com funcionários, como por exemplo, empurrões, tapas, chutes, como citado na ocorrência a seguir:

Aos dezesseis de fevereiro de 2017 os alunos W. e G. do 3º ano brigaram na quadra na formação da fila. O.E. também acabou brigando. O.E. tinha acabado de **bater** no A. e conversado comigo. Foram orientados e levados para direção e **se houver mais uma briga as famílias serão convocadas**. Assinatura do responsável pelo registro: G. e Assinatura dos alunos: G. E. W. (LOE da escola Romão Gomes – **Grifo Nosso**).

Também encontramos ocorrências referentes a falar palavras de baixo calão; dentro da cultura escolar algumas palavras são consideradas inadequadas e desta maneira não podem ser pronunciadas, como citado na ocorrência a seguir:

Nesta data veio para a diretoria o aluno G.A.S. veio para diretoria, pois mandou um **bilhete malcriado** para a professora. O mesmo foi orientado a mudar seu comportamento e o **responsável foi chamado** para dar ciência. Assinatura do responsável: E.A.S. e em anexo o bilhete enviado (LOE do Ensino Fundamental da Escola Sebastião Martins – **Grifo Nosso**).

Ocorrências relacionadas a *não realização das atividades* também foram encontradas:

A aluna G.R.C. veio para a direção por não fazer “**se negou**” a fazer atividade em grupo passada pela professora de artes e estava atrapalhando a aula, pois grita muito durante a aula. A mesma foi para a diretoria e **orientada a mudar a atitude**. Assinatura do aluno: G.R.C. (LOE do 6º ano da escola Sebastião Martins – **Grifo Nosso**).

Outra questão que também nos chamou a atenção é o fato das ocorrências relacionadas aos *alunos não entrarem na sala de aula* como mostra o exemplo a seguir:

Esse aluno – H. 7º ano- **está dando problemas para entrar na aula**. Quando entrei na primeira aula, quer dar ordens como controlar a porta chamando a atenção da sala, provoca risadas e conturba a aula. Não fez uma atividade, não trouxe o livro de história encapado. Assinatura da professora:

S. (LOE do 7º ano da escola Sebastião Martins – **Grifo Nosso**).

Alguns relatos eram referentes a *machucados acontecidos* na escola, ou se o aluno reclamava que não estava se sentindo bem e a escola entrou em contato com o responsável. Muitos registros são para atestar que a equipe gestora tentou contatar um responsável pelo aluno e não obteve êxito.

Y.O.N. A aluna reclamou de fortes dores de cabeça. A diretora A. ligou para a mãe e esta disse que não poderia ir buscá-la, pois está na Universidade Federal. Assinatura do responsável pelo registro. (LOE da escola Romão Gomes)

Outro aspecto relevante foi o registro da *entrada e saída de alunos fora do horário de aula*, assegurando que o responsável tenha ciência do fato:

Os alunos R.R.M. e o aluno R.M. foi embora as 17 horas e 54 minutos. Assinatura do responsável (LOE da escola Sebastião Martins).

E, por fim, o *comparecimento do responsável na unidade escolar*. Neste item, encontraram-se diversas ocorrências, dentre elas: os responsáveis foram convocados para ter ciência de comportamentos inadequados de seus filhos, ou para orientações referentes a problemas de aprendizagem como verificamos no exemplo a seguir:

Aos dois dias do mês de março de 2017, compareceu a avó da aluna A. a senhora A.M. para falar sobre o fato ocorrido no dia anterior em que esta aluna e outro amigo se “atracaram” dentro da sala de aula. A professora P. participou da conversa e contou o fato ocorrido. A avó **foi orientada sobre o comportamento** de A. bem como para conversar sobre tal comportamento. Assinatura do responsável. Assinatura do responsável pelo registro (LOE da escola João Batista – **Grifo Nosso**).

Na escola Romão Gomes verificou-se que a grande quantidade de ocorrências concentrava-se na questão referente à agressão física, nos relatos foram encontradas agressões do tipo: bater, chutar e empurrar os colegas, mas, principalmente, as brincadeiras de lutas que terminavam com agressões de fato. Em segundo, foram os comportamentos inadequados, estes se referiam a brincadeiras no refeitório, ou no momento do intervalo, além de brincadeiras como falar alto, ou não prestar atenção dentro da sala de aula.

Nesta escola, a maioria das ocorrências foram registradas pelos agentes educacionais, ocorrendo em momentos do intervalo, onde as crianças compartilhavam o mesmo período e espaços. Os conflitos eram recorrentes e as formas de resolvê-los acabavam sendo com a agressão física.

Na escola João Batista, algo que nos chamou a atenção foram os relatos em que os

responsáveis pela Casa do Acolhimento, instituição responsável em oferecer acolhimento provisório para crianças e adolescentes – em situação de medida protetiva ou em situação de risco, cujas famílias ou responsáveis estão impossibilitados temporariamente de cuidar e proteger foram convocados. No caso das ocorrências registradas, eram para tratar de assuntos sobre comportamento e aprendizagem de tais crianças atendidas por esta instituição.

Outro aspecto relevante são os comportamentos inadequados, que aparecem nos registros destacados como brincadeiras no momento do intervalo, atitudes tidas como inadequadas dentro da sala de aula, que segundo os registros, atrapalhavam o andamento da aula e o professor não conseguia ministrar o conteúdo proposto.

A agressão física esteve presente, mas, diferentemente da escola anterior, nesta unidade foram poucos os registros encontrados e as violências em sua grande maioria foram caracterizadas por empurrões.

Na escola Sebastião Martins, verificou-se que a maioria dos registros tratava de comportamentos inadequados, ou situações que abordavam brincadeiras em sala de aula, no pátio ou no refeitório. A diferença é que aparecem nos registros os namoros nas dependências da escola, fato que nos chamou a atenção, principalmente nos registros do 8º e 9º ano.

As agressões concentraram-se mais nos registros do 1º ao 5º ano, referindo-se a empurrões, tapas e socos proferidos, principalmente, no momento do intervalo. Outro aspecto relevante é a não realização de tarefas, pois vários registros apresentavam situações em que os alunos não realizavam as atividades propostas pelo professor tanto na sala de aula quanto em casa, assim como, não trazer o material necessário para a realização das mesmas.

Nos LOE observou-se que apesar de pertencerem a escolas diferentes, a forma de registro, ou mesmo as narrativas, não eram diferenciadas. Como descreve Ratto (2004), a construção da narrativa é feita para que entre outros motivos não haja dúvidas de que o registro feito por gestor, professor ou funcionário não tenha negligenciado o aluno e tomado as medidas cabíveis para que a situação fosse resolvida.

Nós os agentes educacionais já falamos muitas e muitas vezes com o aluno C. estamos passando para a direção para que providências sejam tomadas, pois existem vários pais reclamando do C, que ele bate em seus filhos G. (LOE da escola Romão Gomes).

Neste tópico, evidenciou-se, segundo os enunciados dos educadores, que o LOE registra o descumprimento das regras da escola por alunos – orientações verbais, registro nos livros de ocorrência, suspensão e por fim a transferência do aluno para outras unidades

escolares – sendo esta prática de registro, algo bem visto por todos os educadores que não apenas aceitam, mas transmitem e repetem esta atitude como algo a ser seguido.

Também foram destacados enunciados de docentes e gestores que não percebem mudanças significativas no comportamento de alunos indisciplinados – apenas com a ação de registrá-lo no LOE – mas, também, averiguamos enunciados de alguns dos participantes que ressaltaram a possibilidade de resolver as situações de conflitos e indisciplina dentro da sala de aula, sem a necessidade de levar o estudante à sala do diretor.

Os enunciados presentes nos livros centram-se em registrar as atitudes e ações que os alunos têm dentro do ambiente escolar, desta maneira, nenhuma atitude entendida como inadequada pode escapar pelo olhar criterioso da equipe escolar, que deveria ser um ambiente livre de quaisquer influências e regrado. Desta maneira, os atos entendidos como de indisciplina, violência ou conflito devem ser registrados e punidos com rigor, como descreve Foucault (2009c) que reflete sobre a disciplina escolar como algo que modifica o sujeito tornando-os sujeitos dóceis, adaptáveis às relações de poder estabelecidas na sociedade. Percebeu-se que quando os estudantes têm posturas de desrespeito, é como se os docentes considerassem as ações dos alunos uma afronta ao seu poder e, portanto, merecessem punição.

5 DISCURSOS DE EDUCADORES, GESTORES, FUNCIONÁRIOS E FAMILIARES SOBRE VIOLÊNCIAS, CONFLITOS E INDISCIPLINA

Nesta seção, tendo como aporte teórico os estudos sobre a Análise do Discurso, as relações de poder de Michel Foucault e sobre a formação discursiva de Jean Jaques Courtine, analisou-se os dados, como descreve Fischer (2001, p.198), “(...) um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado (...)”, evidenciando os enunciados, formações discursivas, discursos e interdiscursos.

Para atingir os objetivos gerais desta pesquisa – analisar, os enunciados, as *singularidades*, as *rupturas* e os *acúmulos* nos dizeres de educadores, professores e funcionários sobre conflitos, violências e indisciplinas; e, discutir como as relações de poder disciplinar ocorrem na escola – foram considerados os discursos dos três encontros dos grupos focais realizados com docentes e gestores; dos registros dos Livros de Ocorrências Escolares e das entrevistas realizadas com funcionários e familiares.

Fischer (2001), com base em Foucault (1999) apresenta – de maneira bem didática – um caminho para se encontrar os enunciados. Apoiando-se em um conjunto de signos e com características de funcionalidade, identificados por quatro elementos básicos: a *referência*; o fato de ter um *sujeito*; o fato de *o enunciado não existir isolado* e; a *materialidade* do enunciado.

Com base em Fischer (2001), A partir desses quatro elementos abrangeu-se a percepção dos enunciados desta Tese, mais especificamente, percebeu-se cada um: 1) a *referência*, um princípio de diferenciação, no caso deste estudo, o referente trata-se de compreender como o conflito, a violência e a indisciplina são percebidos no ambiente escolar, suas semelhanças e diferenças – discursos e interdiscursos; 2) *o fato de ter um sujeito*, alguém que disse, ou se reconheceu em um discurso. No caso desta investigação, os sujeitos ouvidos durante a investigação: professores, equipe gestora, familiares e funcionários; 3) *o fato do enunciado não existir isolado*, mas sempre está associado e correlacionado com outros enunciados. São vários os enunciados que se correlacionam com a referência (conflito, a violência e a indisciplina no ambiente escolar), como por exemplo, o discurso pedagógico⁴ em que o aluno não aprende se não estiver quieto, ouvindo o professor; 4) *a materialidade do*

⁴ Este tópico será descrito ao longo do texto.

enunciado, é onde evidenciam-se as formas concretas do discurso, como falas, legislações educacional, textos. Neste estudo, as enunciações constituíram-se de discursos dos registros dos LOE; dos três encontros dos grupos focais (com docentes e gestores); e das entrevistas semiestruturadas (funcionários e familiares).

5.1 A referência: conflito, violência e indisciplina no ambiente escolar

Apoiando-se em um conjunto de signos, com característica de funcionalidade, os enunciados podem, como já foi dito, serem percebidos por quatro elementos básicos. Assim, dá-se início ao primeiro, a *referência*, isto é, um princípio de diferenciação. Segundo Foucault trata-se de refletir sobre o referente. O referente para esta Tese está ligado ao objetivo de identificar os discursos sobre violências, conflitos e indisciplinas na escola. A intenção, ou o referente, está nas relações de convívio – no que se entende por cada um dos termos: violências, conflitos e indisciplinas – e no disciplinamento escolar – procedimentos e técnicas específicas de controle do corpo, manobras e domínio do tempo, regras, ou segundo Foucault (2009b), táticas.

Parte-se do pressuposto de que toda instituição exerce um disciplinamento e estipula regras para que haja acordos nas relações e convívio em seu ambiente. A escola, assim como outras instituições sociais, tem suas regras de convivência elaboradas a fim de preservar a coexistência entre os sujeitos.

Para Goffman (2011), as regras de convívio, ou como o autor denomina norma social (termo também utilizado por outros autores da sociologia) se constrói na interação social. As regras propiciam coerência e significado aos comportamentos dos sujeitos, por meio de um sistema de normas coletivo. Estas podem variar de acordo com os modelos culturais existentes, “(...) o estudo apropriado da interação não é o indivíduo e sua psicologia, e sim as relações sintáticas entre os atos de pessoas diferentes mutualmente presentes umas às outras” (GOFFMAN, 2011, p.10).

Dentro do âmbito escolar, as regras e normas sociais também existem, mas como essas são apercebidas por educadores, funcionários e familiares? O que significava para esses participantes, ou qual conceito foi dado para: conflito, violência e indisciplina?

Nos encontros do grupo focal com professores e equipe gestora foram direcionadas algumas proposições para compreender se haviam ou não distinções entre os conceitos de conflitos, violências e indisciplinas, e como eles entendiam essas distinções.

De início, foi apontado que conflito, violência e disciplina são termos diferentes, mas estão interligados:

Olha! Eu acho que tem diferença e eu acho que esta é apenas a ponta do iceberg. A forma como você dá a sua aula, ou a família, é só o começo. **Eu acho que tanto a indisciplina, quanto o conflito e a violência estão interligados. Têm diferenças, mas estão interligados** (Interlocutor 1, grupo focal 1 – Grifos nossos).

São termos distintos, porém provêm de questões sociais e adentram a escola:

Eu penso que os três são distintos, porém sociais, né?
 (...) Eu não falo só no contexto escolar, mas em todos os outros aspectos, mas **são estas indisciplinas que fazem gerar os conflitos entre colegas e também as violências, não só físicas, mas também psicológicas** quando o amiguinho começa a colocar tudo que ele escuta: ‘Ah! Mas você não presta! Você não vale nada (Interlocutor 3, grupo focal 1 – Grifos nossos).

Para o Interlocutor 4, a definição de conflitos está mais relacionada às relações de poder macro, citando até a palavra “ideologia”:

(...) os conflitos são as divergências, né? Sejam **divergências de classe, de ideologia...** Divergências que não foram debatidas com respeito e que causam os conflitos que a gente vê por aí. Indisciplina, violência, estes conflitos gerais (Interlocutor 4, grupo focal 1 – Grifos nossos).

O Interlocutor 5 estabelece outra perspectiva:

Estas divergências são uma coisa muito ampla e **a gente precisa ver caso a caso pra entender a origem daquele conflito**. Se for **uma questão cultural, se é uma questão econômica, qual é a questão que está por trás daquele conflito**. Porque no bairro em que nós trabalhamos tem uma mistura muito grande de valores, de crenças, tradições... Uma mistura muito grande!

Igual, um dia eu estava na rampa vendo esta situação: uma moeda caiu do bolso do garoto no chão. Outro garoto viu essa moeda caindo no chão, sabia quem era o dono e foi lá e pegou essa moeda. O garoto foi lá e pegou o dinheiro. Eu pedi: “Vai lá devolva o dinheiro para ele!”. A resposta foi: “Eu achei, o dinheiro é meu!”. “Mas você SABE quem é o dono! Você viu o dinheiro caindo do bolso dele!”. “Sim! Mas eu achei e ele é meu!” (Interlocutor 5, grupo focal 1 – Grifos nossos).

O Interlocutor 5 vê as divergências (conflitos) relacionadas com questões culturais e familiares – isto significou compreender que existem formas diferentes de tratar a mesma questão, como o caso que cita do aluno que não devolveu o dinheiro que achou – como algo diferente da sua postura docente. Existe um enunciado relacionado a condutas morais, éticas e

legais.

Na mesma perspectiva, o Interlocutor 2 equipara os casos de indisciplina na escola com problemas familiares – o que os educadores denominam de cultural – sendo que, o estudante que tem problema em casa é indisciplinado na escola:

Ah... ele chega na escola, começa a conversar, começa a perturbar, não deixa o professor dar aula... Tudo coisa de indisciplina! Daí você começa a apertar o cerco... Vai apertando... Espana quando precisa! “Ah... mas daí é o seu jeito, né?”

(...) Mas o **GRANDE problema de indisciplina na escola, e você pode fazer uma pesquisa, noventa por cento, pode ter certeza, que tem problema em casa!** (Interlocutor 2, grupo focal 1 – Grifos nossos).

A ideia preconceituosa do Interlocutor 2, atrela o aluno indisciplinado à um contexto familiar conflituoso:

No intervalo vocês usam [refere-se ao celular]. Acabou a briga do intervalo! Mas a indisciplina é um quem começa! Quem começa também tem o caso do conflito em casa. Tem conflito em casa, vai ter indisciplina na escola (Interlocutor 2, grupo focal 1).

Olha, vamos falar assim: **falta apoio da família**. Em casa ele chega, não tem as coisas para estruturá-lo, **alguém que fale que as regras são assim e que precisam ser cumpridas** (Interlocutor 2, grupo focal 1 – grifos nossos).

O Interlocutor 4, também acredita nesta perspectiva, como vemos:

Ele mora com a tia, não tem mãe. Então, naquela hora que ele estava fazendo aquelas coisas, ele queria conversar! E ele me contava umas coisas que me deixou preocupada, que eu vou contar pra você! Contava da mãe dele, que ela foi embora. E todos estes casos são gritantes, eu sei, são difíceis. (Interlocutor 1, grupo focal 1).

Este discurso está atrelado, segundo o Interlocutor 5, a uma educação que deveria “vir ou vem debaixo”, isto é, da parte do familiar. Indica que as famílias estão desestruturadas já há algum tempo, algo que vem de gerações e/ou parentes antigos, começando pelos avós, passando pelos pais, etc.

Que a educação tem que vir debaixo. Não adianta vir de outro lugar. Tem que vir dos pais destas crianças, porque a maioria vem de casa, né? **É uma situação que já vem vindo do vô, que passa para o pai, né? É uma história** (Interlocutor 5, grupo focal 1).

Este poder disciplinar não é um instrumento de dominação de um sobre o outro, mas ele perpassa todas as relações humanas, sendo uma prática social construída historicamente por meio das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos e instituições. Foucault (2009c), ao definir o poder, estabelece que a disciplina individualiza, cronometra, adentra os movimentos, tornando os corpos “dóceis”, produtivos e eficientes.

Ao culpar os familiares, suas situações socioeconômicas, seus relacionamentos, suas vivências, suas histórias, o educador participante indica que o aluno não atende as expectativas da escola, é alguém desajustado, está fora dos padrões.

E daí, o que vai acontecer: ali ele é o coitado [referindo-se a casa dele], na escola ele vai ser violento para se auto afirmar. “Ali eu posso [referindo-se a escola], lá em casa eu não posso!” (Interlocutor 3, grupo focal 1).

O Interlocutor 3 sugere que os estudantes costumam respeitar os espaços domésticos em suas casas, mas a escola, não. Evidencia-se um enunciado de que no âmbito da escola o aluno é protegido pela legislação, por isso, pode fazer qualquer coisa não respeitando as regras.

Para Foucault (2009c), o poder não é um elemento concreto, e não pode ser localizado e observado dentro de uma instituição determinada ou do Estado, assim como não pode ser tido como algo individual, em que os sujeitos são capazes de conceder uns aos outros. O poder acontece como uma relação de forças, por isso pode estar em todas as partes e contextos, sendo que todo sujeito está envolvido em relações de poder e não fica alheio e independente à elas. Assim, de acordo com as necessidades e com as realidades de cada local, são produzidas novas relações de poder.

O modelo social, para Foucault (2009c), está em um padrão piramidal, sendo que existe o chefe desse sistema, seus subordinados de confiança e aqueles que são coagidos, ou sujeitados, cujas funções e reconhecimento num dado contexto serão atribuídos por aqueles que desempenham um papel mais elevado que o seu nas relações sociais.

Foucault (2006), compreende que os discursos e as relações de poder, também são percebidos por enunciados marcados pelos desequilíbrios e contradições. Assim, a escola, ou mesmo o governo, com as Políticas Públicas e a ausência de direitos, jamais atribuirá a responsabilidade de haver violência escolar para si.

Nas instituições escolares, nota-se que as relações de poder acontecem não apenas no discurso dos educadores e no sentimento de impotência que assumem ter – frente à várias

questões relacionadas aos conflitos, violências e indisciplina – mas se estendem aos familiares de seus alunos.

No caso, em que havia acontecido recentemente o roubo de câmeras de segurança em uma das escolas participantes, os Interlocutores 3 e 1 referem-se ao acontecimento como um direito violado pelos estudantes, que cometeram um ato de violência:

Porque vamos dizer que dá pra resolver outro conflito de uma forma mais amigável, daí não vai ter violência. Mas vamos dizer que **a divergência é mais forte, daí não tem como evitar a violência** (Interlocutor 3, grupo focal 1 – Grifos nossos).

Na questão do adolescente, não precisa ser necessariamente uma violência em si física ou psicológica. Só **o fato de violar um direito do outro** (Interlocutor 3, grupo focal 1 – grifos nossos).

Eu concordo! Só o fato de violar, já é uma violência (Interlocutor 5, grupo focal 1).

A enunciação, o acontecimento – que é um tipo de contexto apreendido na multiplicidade de suas dimensões sociais e psicológicas – faz com que estes educadores de uma escola pública acreditem que não há comunicação, que a escola está um caos (em suas visões que almejam um ambiente disciplinador), e que a única forma de mudar este acontecimento seria a eliminação dos conflitos ou distúrbios que prejudicam as ordens institucionais.

Aparece a ideia de que a violência escolar está localizada apenas nos atos praticados pelos alunos, ou na “violência de estudantes violando o direito de outros”, como no caso do roubo das câmeras que aconteceu na escola.

Violar o direito dos outros significa promover a violência, mas o enunciado só enaltece a violação praticada pelos alunos, afinal, jovens e adolescentes na escola devem ser regidos sob a égide da necessidade do controle e do disciplinamento. A dispersão está em averiguar que em nenhum momento discutiu-se a violação de direitos por parte da escola, ou por parte da sociedade.

Importante lembrar que a legislação brasileira assegura os direitos como prioridade absoluta, no que se refere ao direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, às crianças, adolescentes e jovens. Mesmo com a legislação em vigor, os índices de violação desses direitos são altíssimos no Brasil, sendo as principais formas de transgressão, o abandono, o trabalho precoce e a exploração sexual (SALLES; SILVA, 2018).

O discurso é sempre de adolescentes ou jovens violentos, indisciplinados, muitas vezes, assimilado a um sujeito infrator. Nesta perspectiva das leis e do envolvimento com o judiciário, houve uma fala impactante de um dos educadores:

Na minha cidade, dois menores e um traficante mataram um taxista. O cara estava fazendo uma viagem aqui para São Carlos, e no meio do caminho o amarraram numa corda e o jogaram a 5 metros de altura num rio. Ele morreu, certo? O maior, ainda está preso. E os menores voltaram pra escola, por serem MENORES! Entendeu? Então, é muito complicado! Olha, dói pra gente ver quando o infrator volta pra escola! (Interlocutor 4, grupo focal 1).

Para o Interlocutor 3, o conflito gera violência:

Eu não sei violência, mas o conflito gera violência (Interlocutor 3, grupo focal 1).

Ao culpabilizar, em seus dizeres, os adolescentes e jovens, também afirmam que os atos violentos, por vezes, são cometidos para a autoafirmação do estudante e/ou para afirmarem suas identidades por meio da violência, perante a comunidade escolar, conforme Interlocutores 3 e 5:

Eu acho que é uma agressão. Agora, os **conflitos são frutos dessa geração que está acontecendo aí**, que faz o que manda um, o que manda outro (Interlocutor 3, grupo focal 1 – Grifos nossos).

(...) esses três garotos são indisciplinados em sala de aula, né? E violentos fora dela. **É como se eles precisassem afirmar uma IDENTIDADE! Porque estes comportamentos agressivos formam uma identidade!** É complicado isso, porque ao mesmo tempo em que eles mostram uma fragilidade dentro de sala de aula, quero dizer: eles atrapalham a aula, discutem com o professor... Todas estas questões né? (Interlocutor 5, grupo focal 1 – Grifos nossos).

Outras declarações aparecem com relação aos alunos serem violentos :

E fora da sala de aula... **Eles são extremamente violentos! São EX-TREMA-MEN-TE violentos.**

Não precisa muito! Na fila! Vai formar a fila e ele tem uma ordem. Ele não quer, ele bate na criança. Teve pai que chegou na escola chorando, porque o filho foi agredido (Interlocutor 4, grupo focal 1 – Grifos nossos).

O Interlocutor 5, além de afirmar que os adolescentes e jovens querem se afirmar com a violência, inclui toda a comunidade onde a escola está alocada:

É uma comunidade onde as pessoas se firmam pela VIOLÊNCIA, entendeu? Elas se firmam, e afirmam a sua identidade pela violência! Então, como eu acho que é por aí que eles buscam a identidade, eles acabam sendo violentos. (Interlocutor 5, grupo focal 1 – Grifos nossos).

O aluno, quando viola as condutas e regras da instituição escolar ou da sociedade, torna-se culpado, um violador das normas, mas, ao mesmo tempo, ouviu-se outro enunciado dispersivo de que os estudantes, também, são frágeis, ou “coitadinhos”, ou que necessitam de atenção:

Teve um dia que um menino tomou suspensão e no dia seguinte estava na escola. Eu perguntei pra ele: “O que você está fazendo aqui?” E daí eu percebi que **o tempo que a gente dá uma bronca, que passa um tempo na direção é o tempo que eles recebem um pouquinho de atenção** (Interlocutor 5, grupo focal 1- grifos nossos).

Aqui aparece uma dispersão, visto que o aluno ora é infrator, ora é o “coitadinho”, isto é, algoz e vítima da situação.

Este enunciado do aluno carente remete ao discurso de que o jovem é um sujeito necessitado, está em transição, precisa de cuidados especiais. Uma enunciação de que a categoria juventude é vista como única, sem nenhuma distinção de classes sociais, etnia, gênero. Fala-se do jovem de formas indistintas e universais, por isso são vistos como “coitados”, rebeldes intransigentes que, com o tempo, se ajustarão as condutas da sociedade.

Para Vilassanti (2011), as interações de violências mais frequentes nas escolas devem ser refletidas dentro dos contextos em que ocorrem, para serem nomeadas corretamente. O autor pressupõe que a disciplina e a indisciplina na escola existem embasadas em regras que foram determinadas de forma coletiva, ou não. Ordens que são impostas, geralmente, produzem indisciplinas como forma de resistência à autoridade, isto é, no caso dos educadores não incluírem os estudantes nas tomadas de decisões.

As questões relacionadas com a indisciplina interferem, segundo os participantes, também, no processo de ensino e aprendizagem do educando, e fazem com que os objetivos pedagógicos acabem sendo interrompidos.

Você tenta explicar, ele não quer prestar atenção, ele já traz problemas de casa e não quer se atentar a sua aula, porque aqueles comentários ali não fazem sentido na vida dele, não naquela hora. E ele tumultua a aula, porque quer chamar a atenção. Daí eu paro a aula para atender aquele aluno e, de repente, é outro que briga lá. Então, é assim, é complicado, porque você perde muito tempo da aula lidando com problemas (..) (Interlocutor 5, grupo focal 3).

O Interlocutor 3, indica que a indisciplina do aluno está relacionada à resistência ao aprendizado, uma questão subjetiva do estudante que impossibilita o docente de modificá-la:

A indisciplina destas crianças eu vejo como uma resposta ao tipo de aula e ao tipo de trabalho pedagógico que eu estou desenvolvendo. Às vezes, é uma coisa simples que eu estou tendo com a criança, **mas ela já está ciente da condição dela, ela já assumiu aquele rótulo de ser menos capaz que as outras**, então ela vai tratar **a indisciplina como uma espécie de resistência ao aprendizado**, àquilo que está sendo exposto e ela não se sente capaz disso, entendeu? (Interlocutor 3, grupo focal 1 – Grifos nossos).

Apesar de não ter analisado o ambiente escolar, nem ouvido os alunos das escolas, com os dizeres destes dois interlocutores fica identificado a resistência destes estudantes. Nas relações de poder para Foucault (XXXX), o controle e o disciplinamento promovem a resistência, e isso pôde ser percebido.

Outros, como o Interlocutor 5, percebem a indisciplina como forma do aluno chamar à atenção, ele gosta de levar bronca e ir à diretoria para ter um pouco de carinho:

Teve um dia que um menino tomou suspensão e no dia seguinte estava na escola. Eu perguntei pra ele: “O que você está fazendo aqui?” E daí eu percebi que o tempo que a gente dá uma bronca, que passa um tempo na direção, é o tempo que eles recebem um pouquinho de atenção (Interlocutor 3, grupo focal 1 – Grifos nossos).

Outra vez, aparece a enunciação de um estudante carente que precisa ser cuidado, um sujeito que gosta de ser repreendido somente pelo fato de obter atenção.

Outra questão levantada neste grupo focal está relacionada às questões de indisciplina pensadas dentro dos objetivos pedagógicos da instituição, e assim, propor estratégias para auxiliar docentes e alunos neste processo.

Quando a gente vai pensar esta questão da indisciplina, né, a gente talvez deva pensar **quais são os reais objetivos educacionais que a gente tem, e nestes objetivos educacionais a gente deve parar para pensar que não são apenas as coisas instrumentais**, até porque estas coisas instrumentais elas se perdem se elas só forem arrumadas, né? (Interlocutor 4, grupo focal 3 – Grifos nossos).

Verificou-se, também, nas entrevistas semiestruturadas com os seis familiares, se havia ou não distinções entre os conceitos de conflitos, violências e indisciplinas na escola, e como eles entendiam essas diferenças. As perguntas feitas durante a entrevista focaram apenas as relações que aconteciam ou acontecem no âmbito da escola.

Lembrando, também, que os familiares entrevistados foram divididos em duas perspectivas: três que tinham filhos registrados no LOE e três que não tinham.

Para os familiares, os conflitos não aparecem, um discurso silenciado ou não compreendido por eles. Pois, mesmo ao serem indagados com relação aos termos conflito, violências e indisciplinas, o primeiro fica de fora das suas falas.

Ao conceituarem a indisciplina, correlacionam tal comportamento com a falta de “educação”, ou ausência de boas maneiras, exemplificam com estudantes que utilizam palavras de baixo calão. Por parte de todos os familiares, a indisciplina foi relacionada aos comportamentos agressivos, que resultam no uso da força.

O enunciado surge com foco na falta de disciplinamento do corpo – alunos agitados, o fato de andar em sala de aula. Seriam as pequenas transgressões às normas na sala de aula:

Pra mim, indisciplina no ambiente escolar, são aquelas crianças mais alteradas... Que chegam e falam palavrão, que empurram o amiguinho, estas coisas (Interlocutor 1, familiares sem filhos registrados no LOE. Escola Romão Gomes).

Quando a criança não para quieta né? No seu lugar. E fica cutucando o amiguinho da sala. (Interlocutor 2, familiares sem filhos registrados no LOE. Escola João Batista).

Criança mal educada. Existe criança mal educada dentro de uma escola. É pouco, mais tem (Interlocutor 3, familiares sem filhos registrados no LOE. Escola Sebastião Martins).

Falta de educação, brigar dentro da classe, não respeitar os amigos. (Interlocutor 4, familiares com filhos registrados no LOE. Escola Romão Gomes).

Quando tem que ter mais educação, quando tem que ter mais respeito com os professores, com a família (Interlocutor 5, familiares com filhos registrados no LOE. Escola João Batista).

Apenas o Interlocutor 6, que tem o filho registrado no LOE, indicou um enunciado dispersivo, afirma que as medidas punitivas realizadas pela escola deveriam inibir os comportamentos de alunos indisciplinados.

Eu acho que é assim: **é deixar fazer o que o aluno quiser. É permitir com que ele aprontasse sem tomar alguma providência.** Eu acho que é mais ou menos isso (Interlocutor 6, familiares com filhos registrados no LOE. Escola Sebastião Martins – Grifos nossos).

Em sua fala, a situação de indisciplina corresponde à falta de controle dos educadores e/ou permissividade de comportamentos de alunos indisciplinados. Sua enunciação dispersiva

possibilita averiguar que o padrão estipulado para o ambiente escolar não acontece por falta de controle, de regras e punições. Com isso, os familiares reatualizam o discurso disciplinador da escola e a culpabiliza.

Em relação às violências escolares, houve especificação quanto às agressões físicas feitas entre os alunos:

Daí é uma parte mais assim, quando a criança começa a brigar muito, soca, chuta. Aí já é violência (Interlocutor 2, familiares sem filhos registrados no LOE. Escola João Batista).

O Interlocutor 5, com filho registrado no LOE, indica que a violência ultrapassa o âmbito escolar e relaciona-se à “ausência de educação”.

Violência? Como eu posso falar? Tá em todo lugar. **Quando falta educação em casa, na escola, em todo lugar** (Interlocutor 5, familiares com filhos registrados no LOE. Escola João Batista – Grifos nossos).

No caso, pode ser visto como um interdiscurso, pois o familiar tinha o filho com problemas de indisciplina registrados no LOE, e mesmo assim, afirma que a falta de educação “em casa” agrava as violências na escola.

Averiguou-se, também, nas entrevistas semiestruturadas com os três funcionários, se havia ou não distinções entre os conceitos de conflitos, violências e indisciplinas na escola, e como eles entendiam essas diferenças. As perguntas feitas durante a entrevista (ANEXO 2) abordaram somente as relações que ocorriam ou ocorrem nos espaços escolares.

Dois funcionários participantes destacam que há diferença entre os termos. Sendo assim, o conflito está relacionado com a falta de mediação; a indisciplina significa o não cumprimento das regras da instituição, e a violência gira em torno da agressão física.

Conflito eu acho que é quando dois alunos estão discutindo e não chegam à mesma opinião, indisciplina no caso é não acatar uma ordem ou não acatar as regras da escola e violência, quando parte para a agressão física (Interlocutor 2, funcionário. Escola João Batista).

Acho que tem diferença. A indisciplina é com desrespeito às regras da escola, de não respeitar, é de não respeitar um convívio num mesmo espaço, então, pra mim, a indisciplina tá nisso aí. Os conflitos são relações, são questões de relações: alunos e professores, alunos e alunos, alunos e funcionários da unidade escolar. Então, estes são os conflitos. As brigas são agressões verbais e mesmo a violência MORAL. Acho que existe uma violência MORAL da escola, do Estado (Interlocutor 3, funcionário. Escola Sebastião Martins).

Apenas um funcionário compreende que não há distinção entre os conceitos.

Não vejo diferença, um acaba acarretando o outro (Interlocutor 1, funcionário. Escola Romão Gomes).

No dia-a-dia da escola, as formas de relacionamentos entre os sujeitos são complexas, e segundo Abramovay (2005), as relações entre discentes, docentes, funcionários e gestores servem como indicadores para medir e/ou classificar o ambiente escolar, na medida em que esse convívio influencia para melhor ou para pior, as atitudes da comunidade escolar.

Para diversos autores como, por exemplo, Simmel (1977; 1983; 2006), o conflito não é visto como algo ruim, que somente desintegra, mas mola propulsora para reconstituir e reorganizar as relações sociais, com potencialidade de mudanças, na medida em que o conflito é parte intensa nos relacionamentos sociais: “Se toda interação entre os homens é uma sociação, o conflito – afinal, é uma das mais vívidas interações” (SIMMEL, 1983, p. 122).

Para Simmel (1977; 1983 e 2006) e Honneth (2003), a perspectiva do conflito deve ser algo que propicia a formação de novas exigências, necessidades – sejam elas sociais em sentido amplo, ou no cotidiano escolar. No caso dos conflitos escolares, eles podem mobilizar a escola na elaboração participativa com novas regras de convivência.

Neste caso, o conflito seria o motivo de mudanças nas relações sociais, ou que as potencializassem, ao contrário, do percebido pelos educadores participantes, visto que, a definição está em compreender o conflito como aquele que gera violência.

Como já vimos, Chrispino (2004) afirma que o conflito é essencial para o desenvolvimento social e seus efeitos são positivos e se conduzidos corretamente – a fim de estabelecer relações de cooperação e buscando soluções para o problema – favorece oportunidade de crescimento e amadurecimento social.

Ainda, finalizando este tópico, percebeu-se que a violência da escola – violência que a instituição escolar exerce sobre os estudantes, induz de forma institucional, legitimada – foi excluída dos enunciados. Desta forma, a SME, o governo municipal, os educadores (em geral) não praticam violências e nem têm responsabilidade por resolverem as situações de violências nos ambientes escolares.

Os educadores entendem os conflitos, as violências e as indisciplinas como problemáticos, algo que atrapalha a vida escolar, tira a paz, traz confusão, desordem, desobediência. Alguns enunciados foram percebidos com relação a definição de conflitos, violências e indisciplinas, como: sociedade violenta; problemas familiares em casa, ou de familiares com “culturas diferentes” – esta perspectiva dos educadores é referente à questão de valores e normas das diferentes classes sociais – o aluno em busca de autoafirmação ou

quer chamar a atenção, ou o conteúdo e o pedagógico não estão atendendo as reais necessidades do estudante. A seguir, compreendemos melhor quem são os sujeitos desta pesquisa, de que lugar eles falam e quais são os discursos de suas épocas.

5.2 O fato de ter um sujeito: docentes, equipe gestora, funcionários e familiares

Buscou-se o *status* do enunciador (FISCHER, 2001), isto é, o lugar institucional, o campo de saber em que os sujeitos estão inseridos, suas competências, como se relacionavam, hierarquicamente, com outros poderes. Neste sentido, sem intenção de averiguar a história, os acontecimentos e enunciados aparecem casualmente e não têm finalidades gerais ou específicas, nem mesmo definições prévias.

Os discursos dos participantes, entendidos como *sujeitos*, que participaram da pesquisa, proferiram discursos e ocuparam posições à respeito deles – sujeito no sentido de “posição” a ser ocupada (FISCHER, 2001).

Começando pelos seis educadores que realizaram três encontros de um grupo focal: sujeitos com cargos ou funções de professores e vice-diretores (equipe gestora), funcionários públicos brasileiros de uma rede municipal de ensino vivendo em uma época em que a sociedade sofre mudanças com relação à globalização, informatização, valores morais e sociais. Há falta de valorização do trabalho escolar (professor e diretor), sendo mal remunerados e com pouca formação inicial e continuada para lidar com as novas gerações ligadas às tecnologias e internet. Nesta conjuntura, tudo que estes docentes e diretores falaram nos encontros do grupo focal, correlaciona-se à época, ao lugar e a própria profissão.

Os docentes e vice-diretores falaram à respeito da sua profissão, como o caso do Interlocutor 2, que logo de início desabafa:

Falta de respeito! Em casa ele não faz! Mas na escola ele faz! Tem regras em casa que ele cumpre e na escola ele não cumpre! No serviço ele vai cumprir! Por quê? Porque no serviço se ele não cumprir ele vai embora. Mas aqui ele não faz. E outra coisa que nós temos aqui na escola: aqui nós somos obrigados a aceitar muitas coisas que nós não conseguimos resolver, certo? Vem uma ordem judicial e você aceita, ou você aceita! Só que detalhe: NINGUÉM está aqui para nos ajudar! Na hora em que necessitamos de ajuda, nós não temos! (Interlocutor 2, grupo focal 1).

O discurso é de vitimização, sendo que ambos: profissão docente e escola, não têm prestígio social. Isto possibilitou ao Interlocutor 2 referendar uma situação de desrespeito de regras, ou talvez de indisciplina, visto que ele afirma que dentro da escola o estudante pode

fazer o que quiser. Esse Interlocutor possui um discurso que provém de acontecimentos vivenciados na escola:

Você aprontou naquela escola? Então você é um mau aluno! Você tem que ir pra outra escola! E você outro? Você vai pra OUTRA escola! O que ele fez? [referindo-se ao diretor] Ele deixou os dois aqui! E pra segurar estes alunos depois? NÃO É FÁCIL! Daí só começou a acalmar quando nós começamos a bater o pé na Secretaria, e os transferimos! Daí começou a acalmar, porque os caras [referindo-se aos alunos] viram que poderia acontecer alguma coisa! (Interlocutor 2, grupo focal 1 – Grifos nossos).

Em relação aos três funcionários, cada um participou de uma entrevista semiestruturada, sujeitos que compõem o sistema municipal de educação, com funções específicas – às vezes, realizam outras funções não estipuladas pela legislação – de jornadas extensas de trabalho. Esses sujeitos, muitas vezes, não são vistos como parte integrante da equipe escolar – não deliberam e nem participam de decisões – apenas cumprem regras preestabelecidas pelos educadores.

Os seis familiares, que realizaram a entrevista semiestruturada, em sua maioria, provinham de classe média baixa, pais, mães e responsáveis que possuíam emprego e demonstraram atribuir importância à escola. Da mesma forma que os funcionários participantes, não participam ou deliberam sobre ações que ocorrem dentro do contexto escolar.

Ao interligar acontecimentos sociais relacionados à realidade da educação brasileira, percebe-se a falta de investimento na educação pública; o descuido com a formação do professor e a ausência de tempo para refletir sobre o que está acontecendo na escola, tem propiciado os conflitos.

Segundo Castro (2009), na obra de Foucault existe a distinção de quatro sentidos para o termo acontecimento: “ruptura histórica; regularidade histórica; atualidade e trabalho de acontecimentalização”. Neste caso, entendeu-se que a história é constituída do “acontecimental” e do “não acontecimental”; pois existem coisas que acontecem, porém não há discursos sobre elas, assim o acontecimento faz emergir enunciados que, apoiados na mesma formação discursiva, formam o discurso.

Desta maneira, vários estudos na área da Educação já foram realizados para compreender como são e quais são as relações dos sujeitos que fazem parte da escola (aluno/professor-equipe gestora/ família). No dia-a-dia da escola, as formas de relacionamentos entre os sujeitos são complexas, e segundo Abramovay (2006), as relações entre discentes, docentes, funcionários e gestores servem como indicadores para medir e/ou

classificar o ambiente escolar, na medida em que esse convívio influencia para melhor, ou para pior, as atitudes da comunidade escolar.

Para Sacristan (1998), refletir sobre a relação professor e aluno, dentro da sala de aula, significa identificar um discurso de docentes que esperam manter a disciplina dos estudantes e a aceitação das ordens comandadas por eles. Na realidade, durante o tempo de aula acontecem inúmeras interações, trocas de ideias explícitas ou disfarçadas que mostram a complexidade do processo educativo. Este discurso disciplinador está enraizado nas ações, falas de docentes, em que o controle é algo dado para uns – no caso eles mesmos – e a obediência não deve ser discutida, e sim aceita, por outros – no caso, os alunos.

Para Alves (2016), os educadores veem alunos de determinados contextos sociais, sobretudo, em meios sociais e culturais desfavorecidos, como aqueles que possuem comportamentos naturalmente violentos, indisciplinados. “Este tipo de convicção tem incorporado a violência e o *bullying* como atos inevitáveis e incontroláveis” (ALVES, 2016, p. 600).

Existe um discurso que tem se propagado entre docentes e, também, diretores de escola, isto é, que alunos em situações de pobreza ou pobreza extrema não conseguem ter comportamentos compatíveis com os exigidos pela escola e seus educadores. Na perspectiva foucaultiana, isso se revela como um acontecimento atual e contínuo, desde a democratização da educação básica, ou desde que a escola tornou-se acessível a todos.

5.3 O fato do enunciado não existir isolado: contextos sociais, culturais, médicos, geracionais, judiciais e pedagógicos

Segundo Foucault (2009a), um enunciado não existe isolado, ao contrário, ele está sempre associado e correlacionado a outros enunciados. São vários os enunciados que se correlacionam com os enunciados referentes aos conflitos, às violências e às indisciplinas no ambiente escolar. O mais comum como já foi citado, é a enunciação pedagógica na qual todo aluno deve ficar quieto e sem se movimentar para poder aprender, de preferência, ouvindo o docente. Assim, outros enunciados foram visualizados conforme as relações de poder, assegurando o discurso disciplinador da escola, como os discursos de: diferenças de classes sociais; diferenças culturais; da medicina e da Psicologia; geracionais; judiciais e pedagógicos. A seguir, analisam-se os enunciados associados aos discursos dos sujeitos desta pesquisa.

5.3.1. Enunciados correlacionados com os discursos de classes sociais

Os discursos veiculados as sociedade em geral e à educação, em específico, costumam caracterizar os jovens e, por vezes, os sujeitos dos bairros onde vivem – como incapazes, principalmente, no que se refere a uma convivência harmoniosa e, portanto, todos devem aprender a estabelecer vínculos menos fragilizados (violentos). O aluno, na perspectiva da escola, deve ser um sujeito controlado, com a intenção de prevenir a indisciplina e/ou violências na escola e, posteriormente, se ajustar a sociedade.

Courtine (2010) afirma que a linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico. Essa memória foi associada pelo Interlocutor 1, como a falta de alguma coisa (estrutura social) que faz com que os sujeitos sejam diferentes – sem expressar de forma clara o que seria este ser diferente – apenas citando o caso de “bairros não terem coisas para fazer”.

A estrutura econômica do bairro, como ter água, transporte, esgoto, lazer. não fica explicitada em seu discurso, pois não é algo discursivo.

O que vem a minha cabeça é um **conflito de classes**. Que nem em *nome de município mencionado*, no meu bairro não tem uma escritura da prefeitura, não tem uma escola, não tem uma praça... Então tem **um conjunto de pessoas com certa condição financeira num bairro que não tem estrutura e tal**, e eu vejo outros bairros que tem uma escola, etc. Então eu vejo que nisso, tem pessoas que têm acesso aos órgãos públicos e outras que não têm, Por exemplo, no bairro onde eu moro, **tem conflito porque as pessoas não fazem nada. Chega sábado à noite, domingo à noite, as pessoas não têm nada pra fazer**. Já em outros bairros, tem coisa pra fazer, tem bar, tem dança (Interlocutor 1, grupo focal 1 – grifos nossos).

Ressalta-se que este termo “conflito de classes”, ganhou visibilidade e passou a integrar o discurso científico com escritos de Karl Marx e Friedrich Engels, com o Manifesto do Partido Comunista, escrito em 21 de fevereiro de 1848. Os acontecimentos, processos revolucionários, que atingiram os principais países da Europa. Os autores realizaram uma análise histórica e distinguiram as relações estabelecidas entre a burguesia moderna e a classe trabalhadora, segundo Marx (1985), este aspecto juntamente com o desenvolvimento dos recursos de aceleração da produção- tecnologia e divisão do trabalho- dá subsídios para o surgimento dos conflitos entre as classes. De um lado, os que detêm os meios de produção e, do outro, os que não detêm.

Assim, para Marx (1985), essa divisão de classes sociais, beneficia somente a burguesia e amplia sua “dominação” sobre a classe proletariada, com manutenção da estrutura social e da sua organização. Na perspectiva do autor, a solução para o fim da exploração e a igualdade social seria a extinção das classes sociais, por meio de uma revolução do proletariado e a tomada dos meios de produção e da infraestrutura, em especial, o Estado.

Estes fatores corroboraram para integrar também as questões relacionadas às desigualdades sociais, também destacadas em enunciados ditos pelos participantes da pesquisa como um dos fatores que colaboram para os conflitos que existem dentro da escola.

O conflito vem de coisas que uns bairros têm e outros não têm. É esta injustiça social que vem a minha cabeça (Interlocutor 3, grupo focal 1).

Falar sobre pobreza, assimetrias sociais historicamente construídas, exclusão, entre outros aspectos que permeiam a realidade social, significa refletir sobre as inúmeras injustiças e retrocessos que ocorrem com as populações no mundo inteiro. A desigualdade social pode ser compreendida como a diferença econômica que existe entre determinados grupos de sujeitos de uma mesma sociedade. Isto pode acarretar certos problemas para uma região ou país, uma vez que se, as diferenças entre as rendas sejam muito grandes, geram grandes disparidades.

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), produziu um documento na I Reunião da Mesa Diretiva da Conferência Regional sobre o Desenvolvimento Social da América Latina e Caribe em novembro de 2016, intitulado “*La matriz de la desigualdad social en América Latina*”. Tal estudo traz reflexões sobre a desigualdade social como uma característica histórica e estrutural das sociedades latino-americanas e caribenhas e que se mantém até em períodos em que as sociedades tiveram crescimento econômico. Segundo CEPAL (2016), apesar dos esforços despendidos pelos governos para o desenvolvimento e elaboração de políticas públicas que promovessem a redistribuição de renda, ainda persistem altos níveis de desigualdade que influenciam contra o desenvolvimento e erradicação da pobreza. Firmaram-se na “La Agenda 2030” para o desenvolvimento sustentável, assumido por todos os países da América Latina e Caribe, metas a serem seguidas a fim de diminuir a pobreza e as desigualdades sociais.

Assim, entende-se que os elevados níveis de assimetrias sociais historicamente construídas geram impactos nos processos de integração social, experiências de vida e

expectativas sociais divergentes no sujeito e, como consequência, existe uma maior estratificação social, segregação e conflitos que podem gerar situações de violência.

Antes da democratização do ensino, somente uma parcela da população elitizada podia ter acesso à escola, ficando os demais sem condições de frequentá-la e/ou capacidade para terminar suas trajetórias escolares. Muitos educadores ainda consideram o discurso da meritocracia – um enunciado de repetição que se perpetua há séculos – no qual se acredita que os filhos das classes sociais menos favorecidas economicamente não conseguem aprender, devido à problemas nutricionais, que afeta o cognitivo dos alunos. Esse enunciado de repetição é correlacionado às questões sociais de desajustes dos estudantes pobres que também não se adaptam ao disciplinamento dos corpos, mais um fator que os impedem de aprender o conteúdo escolar.

O agravante é que o discurso da meritocracia induz o sujeito a acreditar que sozinho consegue alcançar o sucesso escolar, o que não é verdade, visto que nesta corrida não há justiça social e nem disponibilidade de recursos iguais. Para haver reais possibilidades de desenvolvimento de capacidades e habilidades, o estudante precisa da cooperação dos educadores, da família, do Estado e, às vezes, da sociedade.

Perpetuando o discurso de que o estudante pobre não aprende, os educadores não se sentem responsáveis pelo seu fracasso escolar.

5.3.2. Enunciados correlacionados com os discursos culturais

Os enunciados sobre conflitos, violências e indisciplinas descritos pelos educadores participantes foram correlacionados com a questão cultural, ou pelo menos, o que estes entendiam a respeito do significado de “cultura”.

Hall (1980), um pesquisador que desenvolveu estudos sobre o conceito de cultura, em específico a cultura inglesa, considerou ser importante o código na compreensão da mensagem e rompeu com a ideia da linearidade comunicativa entre emissor-receptor, admitindo a influência de fatores sociais, políticos e culturais que alteram, na forma, a decodificação das mensagens pelos sujeitos. O autor defende a improbabilidade de ocorrer "erro" na compreensão de um conteúdo, o que acontece é a assimetria entre o sentido pretendido pelo produtor (classe dominante) e o decodificado pelo receptor.

Ao definirem os termos conflitos, violências e indisciplinas, os educadores – no tópico anterior, em que se constituíram as referências – citam de forma preconceituosa e

discriminatória como percebiam a “cultura” do aluno e da sua família. Nas palavras do Interlocutor 4:

Porque nesta comunidade onde a gente trabalha **a cultura é muito diferente da qual nós crescemos**, nos desenvolvemos... É uma cultura em que as pessoas, assim, elas não buscam uma vida cotidiana. **É uma comunidade onde as pessoas se firmam pela VIOLÊNCIA, entendeu? Elas se firmam, e afirmam a sua identidade pela violência!** Então, como eu acho que é por aí que eles buscam a identidade, **eles acabam sendo violentos** (Interlocutor 4, grupo focal 1 – Grifos nossos).

Existe um enunciado relacionado à cultura que na verdade se relaciona com questões de condutas morais, éticas e legais. Quando se culpabiliza os alunos e suas famílias, suas situações socioeconômicas, seus relacionamentos, suas vivências, suas histórias, o educador indica que os estudantes não são iguais aos filhos da sociedade burguesa. Há um enunciado relacionado à diferença cultural do aluno, o que de verdade indica uma distinção de valores sociais, isto é, não há expectativas para alguém desajustado, que faz parte de uma família fora de padrões sociais estabelecidos.

Foucault (2009c), entende que o poder disciplinar perpassa todas as relações humanas, sendo uma prática social construída historicamente por meio das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos e instituições.

A ideia de que as famílias estão desestruturadas e não conseguem lidar com seus filhos, traz um enunciado (que já foi constatado) da responsabilidade do aluno estar nas costas da escola e, em contrapartida, os educadores culpabilizam os familiares e toda esta situação de caos na escola:

E eu fui conversar com a mãe pra gente poder negociar um comportamento melhor. Falei: “Vamos conversar com a criança.” A resposta de todas as mães SEM EXCEÇÃO foi: “manda pra direção”. A sensação que eu tive foi de que **a responsabilidade era de CONSERTAR, a indisciplina era da DIRETORA DA ESCOLA!** “Ah! Esse aluno é muito ruim e eu não sei o que fazer com ele!” (Interlocutor 3, grupo focal 2 – Grifos nossos).

Segundo o Interlocutor 4, a família encaminha o discente à escola, com expectativa de que ali os seus problemas vão se resolver:

Isso! E daí fica nessa de: “Vamos fazer uma visita” e vê se vai nesta visita de fato... E tem uma hora que os pais já não sabem mais... “Ah! **Esse menino aprontou de novo. Se vira com ele aí.**” **E daí eles vão lá para ver se a gente aguenta** (Interlocutor 4, grupo focal 2 – Grifos nossos).

A responsabilidade de educar está ficando a cargo da escola:

Os pais deixaram o educar, do ensinar o respeito que é dentro de casa

para o professor. Então, aquela coisa do pai ensinar ao filho como viver está passando para a escola.

(...) Daí eles chegam em casa cansados e dizem que têm que descansar. (Interlocutor 2, grupo focal 2 – Grifos nossos)

Existe um enunciado que culpa os familiares, e essa enunciação é percebida em diversas pesquisas recentes (GOMES, 2017; MATHEUS, 2019; PINO, 2017) e, também, na fala do Interlocutor 5:

Que pra nós é ESTRANHO [referindo-se aos docentes] **É, é muito CONFLITANTE! Vou usar a palavra! Porque são comportamentos, pensamentos, são questões que pra eles são importantes.** Que nem a questão da câmera [refere-se a câmera de vídeo que foi roubada na escola]: **eles não acham nada demais ou errado furtar um objeto da escola, porque a cultura de onde eles vêm é normal! Eles consideram normal! É muito difícil!** (Interlocutor 5, grupo focal 1 – Grifos nossos).

Devido a esse discurso de que existem diferenças culturais, os familiares se sentem inferiores, discriminados, sem capacidade de participar de decisões da escola, isso tem influenciado suas atitudes e seus posicionamentos com relação às questões escolares:

Assim, eles acham que tem esta questão da desigualdade, **se eles chegam na escola se achando menos que os outros...** Isso acontece tanto com alunos quanto com os pais! (Interlocutor 1, grupo focal 1 – Grifos nossos).

Os enunciados relacionados com a diferenciação das culturas acarreta uma relação de poder, uma violência simbólica que é a da exclusão social que tende a perpetuar a situação de pobreza. Há uma realidade mascarada, uma normatização dos padrões determinados tão rotineira que, não causa mais indignação.

Um discurso que não está relacionado somente com as diferenças de classes dominadas e dominantes, como diria Pêcheux (2011), mas um discurso com funcionalidade, que trata os sujeitos e suas condições de vida – independente da classe social a qual pertença, visto que os educadores brasileiros, em geral, também integram a classe popular – com uma opção de escolha, em um lugar e tempo.

Para Tavares dos Santos (2009), os estudantes lidam com problemas, como a exclusão social, com sérias questões familiares e escolares. Existe um enunciado que está ligado às questões culturais – entendendo que essa cultura para os docentes está relacionada às crianças e aos familiares terem hábitos, comportamentos, atitudes diferenciadas do padrão social – e isso tem gerado conflitos na escola.

No discurso, aparece uma enunciação muito intensa desses educadores que é a culpabilização não só da família, mas da sua situação de pobreza, como alguma coisa problemática – não no sentido socioeconômico, como uma situação de injustiça social – algo que interfere, atrapalha, traz perturbação à escola – e não permite que as ações pedagógicas sejam bem sucedidas.

Nos discursos dos educadores participantes sobre conflitos, violências e indisciplinas, como já foi dito, os estudantes são vistos como problemáticos por causa da sua origem social (pobre), de seus familiares e da própria dinâmica de relacionamento entre jovens na escola (cultural).

5.3.3 Enunciados correlacionados com os discursos da medicina e da psicologia

Os enunciados sobre conflitos, violências e indisciplinas de educadores foram correlacionados ao discurso médico que inclui a Psicologia, isto é, com questões levantadas pelos educadores que abarcam a perspectiva psicológica dos alunos, ou a justificação das situações vividas na escola, devido a possíveis patologias de estudantes.

O interlocutor 3 afirma que as situações de indisciplina de estudantes são decorrentes de possíveis distúrbios de aprendizagem:

É assim: eu trabalho com as questões de **distúrbios de aprendizagem**, então, eu tenho uma tendência em vê-los de forma diferente. Certo? Então, **eu vejo indisciplina da seguinte forma: como eu trabalho com crianças que têm dificuldade de aprendizagem, estas questões de conflito que estamos falando e a indisciplina destas crianças eu vejo como uma resposta ao meu trabalho.** (Interlocutor 3, grupo focal 1- Grifos Nossos).

Igual quando eu falo que eu tendo a ver a indisciplina de uma forma diferente, eu não abro mão de um estudo de **distúrbio de comportamento** (Interlocutor 1, grupo focal 1- Grifos Nossos).

Feitosa, Matos e Del Prette (2009) desenvolveram pesquisas diferenciando os termos dificuldade de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem. A primeira refere-se a questões pedagógicas, trata de um obstáculo, uma maneira, um sintoma, que pode ser tanto de origem cultural, cognitiva ou psicológica. Tais dificuldades podem ser trabalhadas no ambiente escolar, inclusive com auxílio da psicopedagogia.

Os distúrbios de aprendizagem estão associados a dificuldades específicas, caracterizadas por disfunções neurológicas. Ou seja, o cérebro neste caso tem uma funcionalidade diferente, e pode não apresentar dificuldades físicas, sociais ou emocionais. Os

alunos acometidos por esses distúrbios, mostram dificuldade em adquirir o conhecimento. Este distúrbio é de origem patológica e, de em alguns casos há a necessidade da utilização de medicamentos.

Os educadores entendem “distúrbios” e “dificuldades” de forma sinônima e as ações que a escola e professores realizam tem respaldo nesta *não* diferenciação, como mostra o interlocutor 3:

Cita o nome de outro interlocutor sabe a situação da minha sala e o quanto eu tenho que provar que eles não são deficientes e o quanto eles têm que colaborar comigo, por conta da dificuldade de aprendizagem que eles têm (Interlocutor 3, grupo focal 3 – Grifos nossos).

As dificuldades de aprendizagem dos discentes também foram associadas à falta de domínio dos corpos indisciplinados, como vemos no registro feito no LOE da Escola João Batista:

Aos sete dias do mês de março de 2017 compareceu para reunião a senhora M. S, mãe da aluna G. 1º A para falar sobre **o comportamento do infante**. Foi relatado que a menina **não faz as atividades, bem como não respeita a professora** e até mesmo outras instâncias da equipe. **A mãe pediu inclusive para fazer um relatório para encaminhar ao neurologista**. Foi comunicado que tal relatório seria inviável pela escola, mas que dentro da instância escolar foram feitos encaminhamentos para a professora de educação especial para observar se há um **possível déficit de atenção**. Foi sugerido à mãe deixar uma semana sem ir à ONG. Assinatura da mãe. Assinaturas do professor e diretor (LOE da Escola João Batista).

Também foi dito que existem outros livros que a escola costuma registrar estudantes com dificuldades de aprender – não fosse o LOE:

Quando chama o pai pra conversar, já mostra a indisciplina. Agora **a parte da aprendizagem, das dificuldades é registrada em outro livro** (Interlocutor 3, grupo focal 2 – Grifos nossos).

O Interlocutor 1, afirma que leciona para uma turma com 30 alunos, e que se vê em uma situação complexa por causa das condições psicológicas desses discentes. Diz que eles trazem uma “pressão” das suas casas para a sala de aula:

A sala de aula hoje é muito complexa. **Porque se você escutar as histórias deles e auxiliar alguma coisa, tem o lado psicológico. Eles trazem uma pressão de casa**. Todo dia tem uma pressão que eles trazem para a sala de aula e isso não é só um, são vinte e cinco, são trinta alunos numa sala de aula. (Interlocutor 1, grupo focal 3 – Grifos nossos).

Segundo Feitosa, Matos e Del Prette (2009), a realização de intervenções relacionadas às dificuldades de aprendizagem não tem sido feita unicamente por profissionais da educação. Para os autores existem diferentes procedimentos para identificar se há não problemas na aprendizagem são eles: indicação ou julgamento do professor; entrada do sujeito com queixas escolares em instituições específicas como APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) ou em clínicas privadas; notas oficiais do rendimento do aluno no sistema básico de educação; desempenho em testes padronizados ou não de tarefas acadêmicas; avaliação dos professores para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Para Debarbieux (2002, 2001) a medicalização em função de comportamentos, ou a reeducação de alunos a força não resolvem, pior ainda, seria incriminá-los – chamando a guarda militar ou fazendo Boletins de Ocorrências na delegacia de polícia – como muitas escolas têm procedido. O pressuposto é de que, quando as regras são claras e justas, quando existe coesão de ideia e sentimentos entre docentes e alunos, o entendimento ocorre.

5.3.4. Enunciados correlacionados com os discursos geracionais

Os discursos sobre a problemática das relações geracionais também estiveram presentes nos enunciados dos educadores, como algo que interfere no cotidiano escolar. O interlocutor 5 afirmou que a escola está ultrapassada, e para ministrarem aula ou dominarem os alunos está diferente, visto que esta nova geração não têm as mesmas características de tempos atrás:

“Ah! **A escola está muito ultrapassada!**” Porque às vezes eles [referindo-se aos alunos] pensam nas tecnologias e tal. Mas eu acho que não é neste sentido! Eu acho que às vezes a gente tem práticas dentro de uma escola, talvez porque a gente viva dentro de uma sociedade, mas que a gente não repensa.

(...) **O aluno de hoje não é o mesmo do passado.** Então, a gente não consegue mais... E quando eu digo a gente, eu não quero dizer eu ou você, mas todo mundo (Interlocutor 5, grupo focal 2- Grifos Nosso).

Para Dubet (1994), há diferenças entre as gerações e que estas podem propiciar percepções distintas sobre a realidade, por vezes, impossibilitando o diálogo, o que dificulta a convivência na escola.

Outra perspectiva de enxergar esta situação pode estar na ausência de comunicação e de interação social, como as verdadeiras causas do mal estar da escola. Dubet (1994), nos mostra que as diferenças entre as gerações de estudantes e educadores dão margens para as

percepções diferenciadas sobre a realidade e podem propiciar: obstáculos no diálogo entre ambos, violações nas convivências no cotidiano escolar. Tais percepções – e discursos diferentes – sobre questões sociais, escolares e relações do dia-a-dia acabam por possibilitar novos arranjos na coletividade.

Segundo Mantoan (2001):

Estamos vivendo um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos, e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos (MANTOAN, 2001, p. 2).

O conjunto destas diferenças, muitas vezes, propiciam percepções distintas que são desfavoráveis ao diálogo e ao reconhecimento social (HONNET, 2003). Além dos desejos e anseios que permeiam a sociedade contemporânea, Araújo (1997), enfatiza que o jovem é flexível e carrega significados culturais e sociais do seu tempo e traz em seu contexto essa diversidade social, cultural, étnica e religiosa.

Com tantos fatores influenciando as relações e as diversidades sociais, é difícil identificar aquilo que mais tem impactado a juventude. Um dos fatores preponderantes para Becker e Kassouf (2016) é que o jovem é inexperiente para basear suas decisões na própria vivência, sendo assim, ele observa o comportamento de sujeitos ao seu redor e, muitas vezes, toma-o como modelo de conduta, ou simplesmente o nega. As autoras entendem que um estudante pode ser agressivo se os seus pares são violentos, esses modelos de interação constroem um “multiplicador comportamental” variando as taxas de violência nas escolas.

O interlocutor 3 afirma que hoje as gerações possuem mais acesso aos conhecimentos, porém estes não trazem benefícios para o estudante, ao contrário, estas possibilidades de terem informações, as vezes, reduz-se a “besteiras”.

É muito mais complexo que um resultado. Porque eu sempre falo com meus colegas de trabalho e a gente fala que **nunca viu tanto conhecimento sendo passado para as crianças, tanta divulgação de informação, e tanta besteira que vem com isso** (Interlocutor 3, grupo focal 3- Grifos Nossos).

Uma enunciação bastante radical do interlocutor 3 e, ao mesmo tempo, um discurso muito antigo de educadores que acreditam na mediação de conhecimentos apenas ministrado pela escola, com dificuldades de admitir o contrário. A escola, em geral, almeja estudantes obedientes que absorvam conteúdos, habilidades e competências que se integrem à chamada sociedade do conhecimento, mas apenas aqueles cuja instituição julgar ser necessários.

Faz parte da organização escolar haver repressão quanto ao uso das tecnologias na escola, principalmente, celulares e *tablets*. De forma aparente, educadores almejam que os estudantes sejam disciplinados como antigamente, e que de preferência sejam inativos na busca de informações e conhecimentos por meio de tecnologias.

Os enunciados correlacionados com as diferenças geracionais se reafirmam quando o interlocutor 1, com um discurso funcional de que as gerações antigas – no caso, alguém da sua família (tios) – agiam de forma diferenciada, com mais altivez e autoridade. O fato de dizer: “eu não vejo isso nas famílias de hoje”; indica um enunciado de comparação do presente com o passado, certo saudosismo, de que nunca mais será a mesma coisa, isto é, hoje as coisas são piores:

Mas de certa forma, quando o filho começou a sair também com uma turma de amigos, meus tios iam lá e conversavam com ele com toda a calma! E isso eu não vejo nas famílias de hoje. **Eu não vejo isso nas famílias de hoje! Eu não encontro! É muito raro de ver!** (Interlocutor 1, grupo focal 3- Grifos Nossos).

Bourdieu (1983b) trata de definições conhecidas sobre a questão de idades ou de gerações, e afirma ser algo arbitrário, socialmente construído. Para o autor o cerne da questão está nas relações de partilha do poder, e com isso, a produção de uma ordem. Ao determinar o lugar de cada sujeito na sociedade, determina-se também, temporariamente, quem irá mandar decidir e, quem deve obedecer. Essas são as maiores diferenciações entre “jovens” e “velhos”, e são também conflituosas, como diz Bourdieu (1983b): um *jogo de lutas*.

Segundo Castro e Besset (2008), as diferenças hierárquicas na escola estão relacionadas com as construções das divergências geracionais, assim, “a manutenção dos lugares de saber e de não saber nesses contextos está atravessada pelas assimetrias etárias, e é sustentada por uma série de práticas arbitrárias” (p.204). O autor compreende que o jogo de relações entre a moral burguesa, os procedimentos de exclusão social, a jurisprudência, e as normas para o trabalho e para a escola modificaram as maneiras de abordar os conceitos e terminologias.

Para o Bourdieu (2007), o surgimento de qualquer saber científico, também provoca mudanças “nos textos que pretendem ter um estatuto científico, mas também, nos textos

jurídicos, nas expressões literárias, nas reflexões filosóficas, nas decisões políticas, nas opiniões, etc.” (p. 393).

Os próprios educadores – visto que, os outros que participaram do grupo focal, também compactuaram com o enunciado – alegam que a escola e o trabalho pedagógico estão ultrapassados, pois as gerações atuais experimentam possibilidades diferentes de tempos atrás, com acesso a recursos tecnológicos diversificados. Ao mesmo tempo, temem por não conseguirem acompanhar essas tecnologias, por isso, às vezes, preferem negar que seu acesso seja proveitoso para os discentes.

5.3.5 Enunciados correlacionados com os discursos judiciais

Com os enunciados de educadores, foi observado correlação, também, com os discursos judiciários. Os educadores afirmam que a legislação favorece somente os direitos dos alunos, e os deveres se restringem somente para os familiares que negligenciam em suas responsabilidades para com os filhos.

O interlocutor 1, diz que há uma incoerência no entendimento entre “direitos e deveres” dos alunos, e que há uma interpretação errônea principalmente no que se refere aos seus direitos.

Deveres são mais para os pais que negligenciam as crianças. Em contrapartida, **o pouco de deveres que as crianças têm se anula com os direitos que são erroneamente interpretados.** (Interlocutor 4, grupo focal 1 – grifos nossos).

A enunciação de que a legislação protege os adolescentes e jovens brasileiros é muito comum na sociedade. Uma parte dela acredita que as leis favorecem os jovens e não os castigam, com a intenção de prevenir novos acontecimentos violentos. Vários embates já foram travados no Brasil, inclusive, relacionados com a diminuição da penalidade para 16 anos de idade.

A judicialização aparece forte na fala do Interlocutor 2, pois o enunciado é de que o juiz e a sociedade protegem o estudante indisciplinado, violento. O professor pode ser processado por agressão até em casos extremos, como relata o Interlocutor 3:

MAS, nós temos uma legislação que, no caso do menino que você falou: se você segurasse o menino **como forma de proteção física, para proteger a criança dela mesma, a professora vai ser processada por agressão.** (Interlocutor 2, grupo focal 1 – grifos nossos).

E, o Interlocutor 3, cita o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2007) como uma legislação que deve ser revista:

É preciso rever o ECA! (Interlocutor 3, grupo focal 1 – grifos nossos).

Rever a INTERPRETAÇÃO DO ECA! (Interlocutor 4, grupo focal 1 – grifos nossos).

Na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, desta maneira precisa ser requerida juridicamente e faz parte dos direitos fundamentais de todos os sujeitos. Tais direitos constituem um ordenamento jurídico indispensável para a manutenção da condição humana.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O termo fundamental é descrito por Bobbio (2004) como os direitos fundamentais ou humanos, históricos criados pela humanidade e em específico por cada Estado, sociedade ou cultura.

A educação, em específico, deve ser compreendida como um direito público subjetivo e segundo Cury e Ferreira (2010), possibilitar a pessoa titular deste direito exigir direta e imediatamente do Estado a efetivação de um dever e de uma obrigação. Assim, ela torna-se um direito e ao mesmo tempo uma obrigação.

(...) o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo) (DUARTE, 2004, p. 3).

A legislação brasileira configurou, após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), um novo foco à infância, adolescência e juventude, e a maneira de entendê-los como cidadãos de direito. As disposições da Constituição Federal também reaparecem no ECA (BRASIL, 2007). O documento estabelece várias especificações, entre elas, a concepção de proteção integral à criança e ao adolescente. Os artigos 3º e 4º do Estatuto (BRASIL, 2007), referem-se à proteção integral e enfatizam as responsabilidades da família, do Estado na garantia dos direitos.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2007).

O interlocutor 2 acredita que as leis brasileiras possuem várias interpretações, e há divergências no que compete as especificações sobre os direitos e deveres dos alunos.

A lei brasileira no geral é isso! Você dá a lei e tem dez interpretações! É isso que precisa rever! Se você me perguntar, e eu não sei de cabeça agora, mas entre direitos e deveres, dá uma diferença absurda! (Interlocutor 2, grupo focal 1).

Segundo Reale (2006), o direito é o ordenamento jurídico que define o conjunto de normas ou regras legais que determinam aos seres humanos as formas de comportamento, possibilitando formas de agir segundo o que determina a lei.

Da mesma maneira que o sujeito possui seus direitos assegurados legalmente, seus deveres também ficam expressos. No caso de crianças e adolescentes as maiores especificações estão no ECA, apontando os direitos e deveres que eles possuem, sobre os deveres: respeitar pais e responsáveis; frequentar a escola e cumprir a carga horária estipulada para a sua série; respeitar os professores, educadores e demais funcionários da escola; respeitar o próximo e as suas diferenças (como religião, classe social ou cor da pele); participar das atividades em família e em comunidade; manter limpo e preservar os espaços e ambientes públicos; conhecer e cumprir as regras estabelecidas; respeitar a si mesmo; participar de atividades culturais, esportivas, educacionais e de lazer; sempre que tiver

dúvidas sobre seus direitos e deveres procurar o responsável legal ou o conselho tutelar; proteger o meio ambiente (BRASIL, 2007).

Um enunciado aparece quando os educadores participantes afirmam que há necessidade de uma revisão do ECA, uma vez que os adolescentes e seus familiares são “beneficiados”, e a aplicabilidade da legislação na prática está tendo distorções.

Conforme o interlocutor 4, estudantes e seus familiares recorrem ao Conselho Tutelar ou as normatizações como o ECA (BRASIL, 2007) para conseguirem o que querem, sendo que, as vezes, isso não é necessário. Uma várzea, segundo a sua fala:

O ECA em sua essência foi criado para não deixar essa várzea do jeito que está! Que nem: vai o menino e ajuda a mãe na cozinha. O vizinho vê e denuncia: “É trabalho escravo!” Não foi para isso. Foi para aquelas crianças que trabalham na carvoaria, que tiraram o estudo. O ECA, em sua essência foi bom. **A sua interpretação, pra ficar tudo mais livre, é que ficou ruim. Lá garante à criança o direito de estudar. Ah! Mas, se o aluno quer estudar em tal escola, no período da tarde, ele vai lá no Conselho e o Conselho dá. Mas agora a vaga já estava garantida no período da manhã, quer dizer, o seu direito já estava garantido! (Interlocutor 4, grupo focal 1- Grifos nossos).**

Além desta diferenciação feita pelos participantes entre direitos e deveres dos estudantes, também foi apontado outro enunciado: a judicialização do processo educativo. A atuação da esfera judicial em situações que ocorrem no âmbito escolar, torna-se recorrente, como apresenta o interlocutor 2:

Você entendeu? Então, o único jeito que tem para se resolver casos extremos é fazendo boletim de ocorrência! Porque no Boletim de Ocorrência, o pai vai aparecer! Daí não tem jeito! (Interlocutor 2, grupo focal 2 – Grifos nossos).

Recorrer às esferas judiciais é uma das alternativas para que o familiar venha até a escola, segundo o participante. Sabe-se que os processos que ocorrem após a elaboração de um Boletim de Ocorrência – documento utilizado pelos órgãos da Polícia Civil para o registro da notícia do crime, ou seja, aqueles fatos que devem ser apurados através do exercício da atividade de Polícia Judiciária (Manual de Polícia Judiciária da Polícia Civil, 2000, p. 73) – podem ocasionar futuros processos judiciais e sentenças até prisionais. Assim, a utilização desta estratégia deve ser avaliada, uma vez que, pode acarretar consequências irreversíveis para a pessoa apontada como autor dos fatos.

Apesar do papel do judiciário ter se ampliando de forma expressiva, como ressalta Sadek (2010), há a necessidade de se pensar e discutir a utilização deste aparato para as

resoluções de questões pedagógicas e educativas, pois esta instituição pode não ser o meio mais eficaz para isso.

5.3.6 Enunciados correlacionados com os discursos pedagógicos

Apareceu no conjunto de enunciados dos participantes, os discursos que são recorrentes no campo pedagógico, desta forma, buscou-se correlacioná-los, principalmente, com relação às práticas e às aprendizagens dentro da escola.

Para os sujeitos participantes a aprendizagem deve ocorrer de forma significativa, como mostra a fala do interlocutor 1, que relata a experiência do estado de Minas Gerais, que obteve um bom resultado na Olimpíada de Matemática (*Olimpíada Brasileira de Matemática – OBM*) e, como as novas estratégias proporcionaram um destaque para este estado:

(...) você viu os resultados das Olimpíadas da OBM no Brasil? Minas Gerais teve mais que Rio e São Paulo juntos! Mas você viu o que eles fizeram? **Eles mudaram o esquema das aulas de matemática! Eles não ficam mais naquela coisa de lousa. Não! Eles trouxeram a aprendizagem para o que a criança está utilizando!** (Interlocutor 1, grupo focal 3 - Grifos Nossos).

O conceito de aprendizagem significativa tem início com os estudos de David Ausubel (1982). Sua relevância está em possibilitar uma nova maneira de compreender o processo ensino-aprendizagem, que segundo Ausubel (1982), propicia reflexões sobre a questão do ensino e da aprendizagem como um processo educativo que vai além de conteúdos estabelecidos pela escola e conceitos pré-determinados. Para o autor faz-se necessário duas condições para ocorrer à aprendizagem significativa: a primeira, o aluno precisa ter disposição para aprender, visto que se obter um conteúdo e tiver que somente memorizá-lo, a aprendizagem será mecânica. Outra condição, é ministrar um conteúdo escolar significativo, ou seja, com lógica e psicologicamente significativo.

As proposições de Ausubel (1982) partem da consideração de que os sujeitos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, e a aprendizagem depende muito mais das relações estabelecidas entre esses conceitos do que a quantidade dos conceitos apresentados.

Na perspectiva dos educadores participantes, a escola deve rever e readequar suas práticas pedagógicas, para que desta forma a aprendizagem aconteça, como mostra o interlocutor 4, ao relatar que o padrão de aprendizagem para a escola é ter uma sala de aula com alunos sem fazer barulho e sem se movimentarem:

(...) é muito complicado esta questão da indisciplina. Depende do dia, do momento, às vezes o inspetor passava e via uma bagunça! **Mas eles estavam fazendo uma atividade em grupo, conversando, mas para quem vê parece uma indisciplina.** Tem lá na escola onde eu trabalho uma situação de trabalho e na sala de aula o professor que está com a turma lá quietinha... Essa é a sala de aula! Agora, **se é uma sala de aula com mais barulho, essa sala tem algum problema.** Daí o inspetor passa, vê e fala: ‘Puxa, olha essa sala de aula. Então, é muito tenso isso na nossa carreira!’ (Interlocutor 4, grupo focal 3- Grifos Nossos).

Outro enunciado destacado associada ao discurso pedagógico, refere-se ao ensino dos conteúdos programáticos que os professores devem seguir, com tempo determinado para a sua execução, conforme o planejamento. A falta de reflexão sobre a aprendizagem do estudante, isto é, o que está efetivamente aprendendo, como mostra a fala do Interlocutor 5:

O nosso tempo é curto, com tantas coisas que temos que dar de conteúdo e ainda lidar com problemas da família, o tempo é curto. E você **tenta forçar o conteúdo.** Porque assim, o que eu tento chamar a atenção na minha aula? **O aluno tem que pegar o conteúdo. Ele está aqui por causa da pressão da obrigatoriedade. Ele tem que estar aqui até o nono ano** (Interlocutor 5, grupo focal 3 – Grifos nossos).

Esse enunciado trata da questão da presença do discente como uma obrigatoriedade que provém da legislação, e tem que assimilar o conteúdo, mesmo que seja “forçado”, conforme suas palavras: “E você tenta forçar o conteúdo”.

A educação é direito da criança e do adolescente, garantida constitucionalmente e que possui a obrigatoriedade do estudante estar na escola dos quatro aos dezessete anos de idade (BRASIL, 2013). O discente deve permanecer na unidade escolar por um período determinado legalmente, e as práticas pedagógicas também são determinadas de acordo com as Políticas Públicas, tanto nos âmbitos Nacional, Estadual ou Municipal.

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (...) (BRASIL, 2013).

Os educadores participantes não conseguem administrar todo este processo, visto que, a determinação legal interfere em seu trabalho pedagógico e as demandas tornam-se extensas. Reclamam que, além de se desgastar com os problemas das famílias, eles também têm que enfrentar o desinteresse do aluno, o que, por vezes, devido ao tempo gasto com outras questões, atrasa a aprendizagem do estudante que pouco aprende na escola.

Outra questão, nos discursos pedagógicos foi o posicionamento assistencialista da escola que, ultimamente, apenas tem se caracterizado em cuidar do educando, ou seja, a escola tornou-se um espaço seguro para os familiares deixarem seus filhos.

Este discurso é antigo no Brasil, e pode ser percebido, principalmente, na Educação Infantil. Segundo Kuhlmann (2010), a fundação das creches e jardins de infância possuía caráter assistencialista e discriminatório, visto que, a escola oferecia para as classes populares um lugar seguro para as mães trabalharem.

Este enunciado, para os educadores, coloca em cheque a função da escola para os familiares, como descreve o interlocutor 4:

Mas os pais têm que pensar na parte deles também né? Ser pai não é dar o melhor para o filho e assim **ABANDONAR o filho na escola para ser educado pelo professor**. Isso vem desde a educação infantil, e ficar com os pais tem sido uma **função puramente assistencialista**, porque eles só pegam a criança, dá banho, troca fralda, dá comida, põe pra dormir, no dia seguinte troca a fralda e manda pra ficar o dia inteiro na escola (Interlocutor 4, grupo focal 1- Grifos Nossos).

A tradição pedagógica brasileira pauta-se pelo caráter disciplinador e assistencialista de seus estudantes, sendo que, cada escola tem seu regimento escolar, com as regras que devem ser “obedecidas” pelos discentes, a fim de garantir a ordem, e supostamente, o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

O poder disciplinar “(...) é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e retirar tem como função maior *adestrar*; ou sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor (...)” (FOUCAULT, 2009c, p.162). O disciplinamento torna-se essencial para a manutenção das relações estabelecidas dentro (e em alguns casos) fora da escola também.

5.4 A materialidade do enunciado: a formação discursiva

O discurso é um conjunto de enunciados que pertence à diversos campos tendo regras de funcionamento habitual e se sustenta na mesma formação discursiva. Para Foucault (1986, p.135), não se analisa apenas o que é dito por um ou por vários sujeitos, mas busca-se identificar os enunciados do discurso.

Neste tópico, busca-se a materialidade do enunciado, isto é, entender qual era o posicionamento dos sujeitos desta pesquisa, levando em conta o lugar de onde saíram suas falas e em qual tempo histórico. Ao traçar os enunciados e indicar a formação discursiva, apareceram, conseqüentemente, os discursos destes sujeitos de uma época e lugar.

Na relação enunciativa, a referência não passa por assuntos ou temas, mas pelo objeto, e no caso desta investigação o objeto é o disciplinamento do corpo dentro da escola. Voltam às indagações já feitas neste estudo: como é possível, na época de hoje, produzir práticas educacionais que disciplinem o corpo de alunos? Como tem, ou não, ocorrido mudanças dessas práticas?

Segundo Courtine (2009), um enunciado ou sua reformulação é o lugar onde se materializa os elementos que constituem a formação discursiva. Com base no autor foram selecionadas diversas sequências – com enunciados que fazem partes do *corpus* – retiradas dos livros de ocorrências e dos discursos de educadores, funcionários e familiares.

Assim, inicia-se a materialidade do enunciado⁵ com frases de professores, equipe gestora, funcionários e familiares que se tornaram ações, procedimentos e condutas dentro da escola, isto é, a forma como os envolvidos trataram e resolveram os problemas relacionados com conflitos, violências e indisciplinas no âmbito das três escolas participantes, no tempo de hoje.

O descumprimento das regras da escola por parte dos alunos era registrado no LOE, uma prática aceita por todos da escola, algo antigo que a instituição escolar perpetua, repete há tempos uma atitude a ser seguida. As punições se resumiam em: orientações verbais, registro nos livros de ocorrência, suspensão e por fim a transferência do aluno para outras unidades escolares.

Segundo os sujeitos participantes, todas as escolas municipais possuem e fazem uso do LOE, porém não há uma distinção clara de que a prática deste tipo de registro é uma orientação obrigatória, ou não.

É uma orientação. Eu particularmente não sei se é obrigatório. (Interlocutor 1, grupo focal 2).

Neste contexto, o LOE é utilizado em todas as escolas municipais como uma forma de registro, porém cada unidade faz sua utilização e objetivos segundo sua realidade. Nas escolas pesquisadas os participantes indicaram que este livro tem por função realizar o registro das ocorrências em sua grande maioria relacionadas à indisciplina.

Não esquecendo que uma das escolas – como já foi dito – também tinha um livro de registro relacionado a dificuldades de aprendizagem, tendo como procedimentos alertar os familiares para sua ciência.

⁵ Como já foi apresentado: sujeitos que relataram suas ideias, concepções, pensamentos, valores. com relação ao referente, com enunciados correlacionados com outros discursos.

Segundo o Interlocutor 2, existe outro documento, o Regimento Escolar (RE) que, também estabelece, as normas e regras de condutas na escola, mas deu a entender que não tem conhecimento quanto a interligação do registro de estudantes no LOE com o RE, visto que, este último, não é socializado para todos da comunidade escolar:

Eu nunca vi no regimento (Interlocutor 1, grupo focal 2).

As ações realizadas dentro da escola devem ser orientadas pelo RE, este documento é comum a todas as escolas e determina aquilo que a SME do município estabelece como normas e condutas, sendo que, cada unidade pode fazer pequenas adequações administrativas.

Cada escola tem o seu, mas eu acho que deve ser tudo direcionado. Deve ter uma coisa, ou outra, que muda (Interlocutor 2, grupo focal 2).

Nos RE verifica-se um conjunto de enunciados, um campo discursivo que determina a organização administrativa, pedagógica e disciplinar da instituição, com esclarecimentos do que a comunidade escolar pode, ou não poder fazer, conforme a organização municipal. No RE estão especificadas as normas de convivência escolar que são organizadas pelo Conselho de Escola, colegiado que auxilia na elaboração e aprovação das Normas de Convivência da escola:

Artigo 12 – É competência do Conselho de Escola:

- I – Apontar as diretrizes para a elaboração das Normas de Convivência da Escola;
- II – Analisar e aprovar essas Normas de Convivência;
- III – Julgar os procedimentos que atentem contra as Normas de Convivência da Escola;
- IV – Analisar e julgar toda infração ao regimento escolar para aplicação de penalidades ou encaminhamento a autoridades competentes (REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA ROMÃO GOMES).

No que se refere às ações que devem ser realizadas o regimento indica no Artigo 24:

Artigo 24 - O não cumprimento das obrigações e a incidência em faltas disciplinares poderão acarretar ao aluno as sanções:

- I – Advertência verbal;
- II – advertência por escrito e enviada aos pais ou responsáveis;
- III – Suspensão temporária de todas as atividades, até o máximo de cinco dias (úteis/corridos/**letivo**), com ciência do responsável, se menor, e encaminhamento às autoridades judiciais, assistenciais e médicas competentes, respeitadas as Normas do Estatuto da Criança e do Adolescente, sempre que for o caso.

§ 1º - Todas as medidas disciplinares serão tomadas obedecendo-se ao disposto no artigo 12, incisos III e IV deste Regimento e respeitando-se o direito a:

I – ampla defesa;

II – recurso a órgãos superiores, quando for o caso;

III – assistência dos responsáveis quando o aluno tiver idade inferior a 18 anos;

IV – continuidade de estudos, no mesmo ou em outro estabelecimento de ensino;

§ 2º - Toda medida disciplinar aplicada será comunicada aos responsáveis.

§ 3º - Nos casos que envolvam prejuízo financeiro para a escola ou para terceiros, poderá ser exigido ressarcimento, respeitada a condição econômica do aluno e comprovada a culpabilidade (REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA ROMÃO GOMES).

Os sujeitos participantes disseram que a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) não é utilizada para tratar questões de convívio escolar. Na verdade, outros assuntos tidos como prioritários são decididos, sem incluir as questões relacionadas à indisciplina, por exemplo, pois estes problemas, para a equipe gestora, são encarados como responsabilidade do docente:

Mesmo quando tem o HTPC. Não tem esta coisa do coletivo discutir. A gente faz até algumas discussões, mas neste assunto INDISCIPLINA, o aluno é seu! (Interlocutor 4, grupo focal 3 - Grifos nossos).

Em relação ao HTPC as regras são especificadas pelo município no Estatuto da Educação (2006):

Art. 44. A jornada de trabalho dos docentes é assim distribuída:

Parágrafo único. Para o atendimento dos incisos I e II referidos neste artigo os docentes cumprirão duas horas de trabalho pedagógico semanais (HTPC) na unidade escolar ou em outro local definido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e as demais horas em local de livre escolha do docente (SÃO CARLOS, 2006).

Para os educadores participantes, o Conselho de Escola poderia ter também, atuação em questões relacionadas à indisciplina e violência, porém na prática cotidiana não acontece:

Isso é uma coisa que poderia acontecer, mas eu não sei se acontece. Conselho de escola poderia atuar na escola. Se não der ele para! Porque não tem jeito: ou ele trabalha pela escola, ou ele vai trabalhar em outro lugar. Mas seria o único caso onde você consegue discutir estas coisas e tomar uma solução (Interlocutor 1, grupo focal 3).

O colegiado, Conselho de escola, também é regido pelo Estatuto da educação e especifica sua constituição e atuação dentro das unidades escolares.

Art. 1º O Conselho de Escola é órgão consultivo e deliberativo que será instalado em cada uma das unidades escolares mantidas pelo Município.

Parágrafo único. Os Conselhos de Escola deverão contar com a representação de pais ou responsáveis pelos alunos, de docentes e de outros profissionais de apoio técnico educacional que atuam na unidade escolar.

Art. 2º O Conselho de Escola será um centro permanente de debate e de articulação entre os vários setores da escola, além da comunidade, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que possam interferir no funcionamento do estabelecimento de ensino e nos problemas administrativos, financeiros e pedagógicos (SÃO CARLOS, 2006).

Voltando aos registros do LOE, segundo Ratto (2004), sua lógica disciplinar de registros é embasada em punições, ameaças, vigilância, exame, normalização, aplicação das regras, isto é, uma forma de poder disciplinar, que se instaura, dentro da instituição escolar:

Ao tratar os registros contidos nos livros de ocorrência como forma de narrativas, o entendimento é o de abordá-las como discursos que têm efeitos sobre as identidades, sobre aquilo que aprendemos com relação a quem somos ou devemos ser, organizando nossa história no tempo, dando conteúdo a nossa memória, estabelecendo nossa identidade nas encruzilhadas entre o passado, o presente e o futuro, e conferindo, assim, sentidos e valores a nossa existência (RATTO, 2004, p. 33).

Para a autora (2004), o LOE possui uma dinâmica ampla, visto que, além de um dispositivo de punição, também é utilizado como instrumento de proteção da escola nesta rede de micropoderes. O LOE garante que a escola não seja acusada de negligências por parte do Estado, família e mídia. Assim, a lógica disciplinar, não envolve somente os alunos, mas também professores; familiares; funcionários e diretores, cuja máquina produz disciplina para todos que dela fazem parte.

As ações realizadas perante situações de indisciplina, conflitos e violência na escola, centram-se primordialmente, em orientações verbais, chamar o responsável até a unidade escolar e comunicar o corrido e; em alguns casos, exigir que o familiar tome alguma atitude para com o aluno. As conversas realizadas entre escola e família segundo os educadores são somente no intuito de informar o acontecido:

Tem aqueles que mandam e não precisam [referindo-se aos alunos serem levados à direção da escola] Mas tem aqueles que merecem, porque estão andando de um lado pro outro, jogam lápis. A gente diz: - Não é pra jogar o lápis! Então a gente conversa, porque não é no primeiro lápis que jogam que saem da sala. Mas no geral, **se é posto pra fora, a gente conversa, anota no Livro Preto e liga pra mãe: “Ó, você vem buscar?** (Interlocutor 1, grupo focal 2 grifos nossos).

Nota-se que o enunciado está ligado à autoridade do educador que deve ser obedecida, se ocorre o contrário, os docentes consideram as ações dos alunos uma afronta ao seu poder e, portanto, merecem punição.

Para Aquino (1998), o respeito, isto é, a ação de dar importância e considerar a posição do outro, implica numa relação de poder, que pode se dar num vínculo de temor ou admiração de um sujeito em relação a outro. Uma relação de respeito é condição necessária para o trabalho pedagógico. O primeiro está embasado nas noções de hierarquia e superioridade, o segundo, nas de assimetria e diferença. Pode-se respeitar alguém por temê-lo ou por admirá-lo.

A partir do momento que as concepções são distintas, as formas de lidar também podem ser diferentes, nesta situação, o poder pode ser exercido sobre os estudantes como algo que tende somente a “corrigir” o sujeito e não puni-lo.

A pirâmide disciplinar constituiu a pequena célula de poder no interior da qual a separação, a coordenação e o controle das tarefas foram impostas e tornaram-se eficazes; e o quadriculamento analítico do tempo, dos gestos, das forças dos corpos, constituiu um esquema operatório que pôde facilmente ser transferido dos grupos a submeter para os mecanismos da produção; a projeção maciça dos métodos militares sobre a organização industrial foi um exemplo dessa modelação da divisão do trabalho a partir de esquemas de poder (FOUCAULT, p.244, 2009c).

Para Foucault (2009c), o poder disciplinar foi utilizado dentro do sistema prisional, e transferido para outras instituições da sociedade como, por exemplo, escola, “(...) fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, p.173, 2009c).

Os dispositivos de vigilância presentes nas instituições educacionais são consubstanciados, também, pelo LOE e as ações realizadas e caracterizadas como punitivas, como descreve Foucault (2009c), são no sentido de disciplinamento e controle do sujeito a fim de garantir a docilização de seu *corpus* e adequação ao sistema.

Normalmente é o mesmo [refere-se ao procedimento da escola]. O que registra, e quando você vai e chama o pai, você vai no mesmo lugar e o pai assina aquilo ali também, e tem a assinatura. Então o pai vem, vê o que foi colocado ali, assina, fica ciente, assina o aluno, assina o pai, a *nome de sujeito citado* que normalmente é a coordenadora, e aquele que estiver junto, que é eu ou a *nome de sujeito citado*. Se o professor também estiver junto, ele assina (Interlocutor 1, grupo focal 2).

As relações de poder, neste sentido, versam em transmitir a figura de um poder que não corrigirá e punirá somente o sujeito, mas também seus familiares, assim, o poder disciplinar enquadra todos nas normas vigentes. As práticas cotidianas se tornam naturalizadas e repetidas e as ações não têm finalidade formativa.

Para Foucault (1975), questões como estas, nos fazem pensar o que é socialmente constituído como moral, isto é, como um conjunto de valores e regras de procedimentos propostas aos sujeitos. A moral é compreendida como imposições, indicadores e regras de comportamento sociais a serem colocadas de maneira visível ou veladas no cotidiano. A ética refere-se a um processo de especificação de valores, que por meio de significados, estabelece ao sujeito uma relação consigo mesmo e, com suas formas de lidar com a prática diária. Isso implica em fazer opções, abdições e aprimoramentos que, muitas vezes, agem com sobreposições de interesses nas relações sociais.

É impressionante a forma como o Interlocutor 3, discursa sobre as famílias dos seus alunos, fala de dar “esfregas na mãe”, com um enunciado muito intenso sobre as condições de produção desse discurso:

Ah, essa coisa de que o aluno é muito ruim e não se sabe o que fazer com ele é direto. Eu falo pra mãe: “Mas ele é SEU filho. **VOCÊ escolheu pôr ele no mundo, né? E dependendo da situação a gente conversa, dependendo da situação a gente dá uns esfregas na mãe também, porque ela precisa ouvir, né? Mas o que eu achei impressionante é como as famílias empurram a questão da indisciplina para a escola resolver** (Interlocutor 3, grupo focal 2 – grifos nossos).

Para Foucault (2005), compreender o contexto histórico e social no qual se inserem e as relações de poder que estão presentes nos enunciados é a chave para a reflexão sobre o que faz esse discurso constante ou rotativo. Portanto, a temporariedade, é importante para entender os contextos de produção, e o que estes refletem do que é passado destes sujeitos e, também, como suas ações e interlocuções refletirão em novas esferas de comunicação e cognição futuras.

Como já foi dito, a dureza dos sujeitos participantes com relação às famílias e os alunos, pertence a um enunciado contemporâneo em que o desprestígio e/ou a pouca valorização do professor e diretor induz à várias formas (explícitas e implícitas) de violências.

Como forma de melhorar as situações de conflitos, violências e indisciplina na escola para os educadores, o campo enunciativo seria: cursos de formação de professores; mudanças nas leis; trabalho realizado em conjunto com a escola e a família (desde que os familiares

aceitem tanto suas regras e normas, como seus contextos morais); auxílio de outros setores como a saúde; entre outros, como vemos:

O que dá pra fazer é: **em longo prazo repensar a formação do professor, repensar a escola, porque querendo ou não ela vai ao encontro desta sociedade e mudanças de lei** também, porque se a gente não tem onde se pautar também, não dá pra enfrentar a situação (Interlocutor 3, grupo focal 2 – grifos nossos).

Eu acho que **precisa trabalhar a família. Eu acho que precisa fazer um trabalho em conjunto: família e escola.** Porque muitas vezes a gente precisa da família ali. (EI) **Não é ficar jogando a responsabilidade em cima do outro [referindo-se aos familiares], mas se você é pai, o filho é seu!** (Interlocutor 5, grupo focal 2 – grifos nossos).

Dentro do âmbito escolar, local destas análises, as relações de poder são contínuas e determinam as ações, discursos e procedimentos realizados. As propostas de Foucault auxiliam este entendimento, pois se percebe que os discursos produzidos pelos educadores são impregnados não somente por suas peculiaridades, mas também, pelas relações de poder que acontecem dentro do espaço escolar. Muito dos enunciados produzidos pelos educadores vêm de suas percepções construídas historicamente, da forma como desempenham sua profissão e das expectativas que criam a partir desses dois contextos.

Os familiares – que não têm filhos registrados no LOE – reafirmam que o contato com a escola ocorre somente quando o aluno causa algum tipo de problema. O enunciado que aparece constantemente, é que a indisciplina no ambiente escolar é falta de “educação” do estudante, ou os familiares não sabem educar seus filhos em casa e; os professores são permissivos com relação a comportamentos inadequados de alunos. Um enunciado que responsabiliza a família e a escola.

Os familiares – sem filhos registrados no LOE – afirmaram que existem espaços de interação dentro das reuniões do Conselho de Escola e Reuniões de Pais, entretanto, um espaço aberto para todos dialogarem, ou seja, espaços mais democráticos não foram citados. Os familiares – com filhos registrados no LOE – falam também, acerca da relação entre a família e a escola:

Assim, gera um espaço em que os pais podem conversar sobre o aluno. Eu sei por que tem este horário e este espaço pra isso (Interlocutor 6, familiar com filho registrado no LOE. Escola Sebastião Martins).

Os funcionários, em seus enunciados, acreditam que a forma como a escola conduz – solicitar que o familiar compareça até a unidade escolar – não são espaços efetivos de diálogo,

uma vez que a família somente é convocada quando há casos de indisciplina ou violência dentro da escola.

Sim, os pais são convidados a conversar com a direção. Reunião de pais, de bimestre, nos momentos de entrada ou saída. Ligações telefônicas (Interlocutor 1, funcionário. Escola Romão Gomes).

Olha... Eu não sei se é um espaço de diálogo. A escola chama os pais e fala: “Olha”... Isso e isso não podem! Entendeu? Diálogo não existe. Olha, eu vou falar as regras e você faz seu filho obedecer. Eu acho meio que... Assim! (Interlocutor 3, funcionário. Escola Sebastião Martins).

Os sujeitos participantes, também versaram sobre uma continuidade de práticas punitivas que já existem no contexto escolar há muitos anos, que são: encaminhar o aluno indisciplinado à direção e este será advertido verbalmente ou registrado no LOE. É de consenso entre os educadores que, este modelo de punição, não promove mudanças de atitudes por parte dos estudantes.

Em relação às medidas punitivas adotadas pela escola – para os alunos indisciplinados – os funcionários participantes destacam duas questões importantes: como e quais ações devem ser realizadas segundo as regras determinadas pela escola. A princípio, um funcionário, da escola Sebastião Martins, afirma praticar condutas de disciplinamento que não gosta de fazer. Os funcionários, das escolas João Martins e Romão Gomes, relatam que a maneira como eles agem depende da atitude do aluno – no momento do disciplinamento – e das situações encontradas.

Ao refletirem sobre as mudanças de atitude de alunos indisciplinados que passaram por punição na escola, dizem:

Não. Não teve [referindo-se que não houve mudanças de atitudes com as punições]. Por tudo que eu já disse na questão anterior, né? Vem da família, da comunidade, do meio em que eles vivem, né? Enquanto não mudar aquilo lá, não vai mudar nada na escola (Interlocutor 3, funcionário. Escola Sebastião Martins).

Mudam os comportamentos, alguns para o bem... E alguns, não mudam, mas, na maioria das vezes, corrigem elas [referindo-se as punições] corrigem (Interlocutor 1, funcionário. Escola Romão Gomes).

O funcionário da escola João Batista afirma que, não percebe mudanças no que se refere aos problemas relacionados à indisciplina e acredita que, o estudante traz condutas inapropriadas da família ou da comunidade em que vive. Como descreve Sposito (1998), a pobreza está arraigada à indisciplina nos discursos daqueles que fazem parte do processo

educativo. Mesmo com um enunciado tão preconceituoso, os demais funcionários, das escolas Sebastião Martins e Romão Gomes declaram ao contrário, um interdiscurso, afirmando que as ações realizadas pela escola podem, em certa medida, modificar o comportamento dos discentes, e eles fazem cumprir todas as regras estipuladas pela escola.

Para os educadores, as medidas punitivas – de cada escola específica – não fazem diferença, pois o enunciado é que a escola não é mais um local atrativo e os alunos não se sentem estimulados para aprender devido aos aparelhos eletrônicos:

A escola NÃO É mais interessante para o aluno. Seja qual for à unidade que for. Precisa-se repensar a maneira como se vê a escola. **Porque a tecnologia e a sociedade tá aí.** E a escola tem sentido (Interlocutor 1, grupo focal 3 – grifos nossos).

Porque tem pai que trabalha manhã, tarde e noite e não pode ver o filho, então, dá o que o filho quer [referindo-se a compra de um celular]. É computador, é celular, é videogame e daí realmente **ao chegar à escola fica uma coisa muito chata ficar sentado quatro ou cinco horas, sem ter uma coisa que PRENDA, que CHAME a atenção!** (Interlocutor 2, grupo focal 3 – grifos nossos).

A enunciação é de professores incapacitados de lidarem com o desinteresse de estudantes que acessam seus aparelhos tecnológicos o tempo todo.

O Interlocutor 3 afirma haver um conflito entre ensino tradicional e a possibilidade de poder aquisitivo dos alunos, com mais acesso a recursos eletrônicos (celular, computador internet):

O professor vai lá e não consegue conquistar o aluno [referindo-se a sala de aula]. Ou pelo menos, que tenha um meio termo ali, mas o que acontece mesmo é um desrespeito em sala de aula. Então, eles **estão muito sem educação e está acontecendo este conflito! Entre o tradicional e a evolução do poder aquisitivo** (Interlocutor 3, grupo focal 3).

Em pesquisa realizada por Vergna (2016), comprovou-se que os educadores estão preocupados com os alunos devido a grande oferta de informações e com a facilidade de acesso via internet. Este fato, para os educadores, culmina em uma insuficiência de objetivos, de valores, numa espécie de irresponsabilidade que contamina os jovens, a escola e as relações sociais como um todo.

Segundo Aquino (1998), essa concepção de que o jovem está mais desinteressado e desmotivado, associando suas causas à disponibilidade de aparatos tecnológicos e à mídia, na verdade, é para o autor um senso comum, ou o que Foucault denominaria de enunciação.

Convém lembrar também que, um aluno pode ser indisciplinado em uma disciplina, com certo docente ministrando-a. Desta forma, sua indisciplina surge ou se acentua em determinados momentos, devido a uma somatória de fatores que não excluem a participação do professor. Para Aquino (1998), os educadores afirmam que falta interesse dos alunos, olhando para aquilo que eles podem lhes ofertar, assim, está relacionado com o despreparo de professores ao que é novo e contemporâneo.

O discurso de que várias instâncias cotidianas, relacionadas com as tecnologias e informática são a causa do fracasso escolar, na verdade, torna-se cômodo, devido à ausência de muitos educadores em introduzir às novas gerações, novos conhecimentos, com abertura para o diálogo e, uma visão mais modernizada do ensino. Destaca-se que não houve enunciado que levasse os educadores a uma reflexão sobre as causas dos alunos mostrarem-se desinteressados e, nem possíveis estratégias que poderiam pedagogicamente adotar, sem ser o uso da punição.

Neste sentido, destaca-se também que – mesmo com a presença de vice-diretores – houve total ausência da compreensão da função da gestão escolar durante o grupo focal, isto é, nada foi dito ou pensado para solucionar, ou amenizar a violência escolar. A ausência do enunciado é algo que faz parte do discurso, assim, a falta de posicionamento da equipe gestora não deve ficar despercebida.

Para Botler (2016), a violência na escola proporciona:

(...) diminuição ou perda da autoestima, aumento do sentimento de insegurança, de ansiedade e depressão [...] o comprometimento na aprendizagem e no rendimento escolar, levando a situações de evasão, de nervosismo, de dificuldade de concentração e até mesmo possibilidades de automutilação e tendências suicidas (BOTLER 2016, p. 562).

Para a autora as regras, assim como o estabelecimento de limites, implicam em abrir mão de liberdades individuais. Esta postura de ceder, não ocorre verdadeiramente, sem o consentimento de todos e, sem a participação e responsabilização do coletivo nas decisões. Em suas pesquisas, Botler (2016), abordam a forma como estudantes, professores e gestores escolares conceituam o que é (in)justiça – com falta de esclarecimentos – e como isso tem propiciado atitudes e tratamentos violentos que diminuem a capacidade de intervenção e solução dos problemas.

Há enunciados de que adolescentes e jovens são sujeitos desajustados e rebeldes e a escola deveria ser compreendida como um lugar de paz e refúgio, conforme discursos externos aos educadores participantes. O enunciado dos educadores é o de possuírem um

lugar de profissionais desprestigiados pela sociedade, e não conseguem ajudar aos estudantes, dando-lhes possibilidade de inclusão social. Assim, para os sujeitos participantes, a escola não é um lugar pacífico e os alunos – assim como suas rebeldias – são desajustados demais, por conta de seus familiares e sua situação de pobreza.

Cunha (2014), baseado em autores como Haselswerdt e Lenhardt, entende que a violência escolar acontece com cumplicidade, visto que, a maior parte dos alunos se cala diante das transgressões presentes na instituição de ensino, as quais geralmente são cometidas por outros alunos, e justifica o porquê:

Segundo os jovens, a razão para essa *cumplicidade* se dá pela ausência de relações de confiança entre alunos e outros membros da escola, principalmente entre alunos e professores. Dessa forma, não havendo liberdade suficiente para que os estudantes expressem suas percepções e opiniões, cria-se um clima escolar *indiferente* e permissivo a episódios de violência (CUNHA, 2014, p.1081).

Houve uma dispersão neste campo discursivo do Interlocutor 4 que admite a possibilidade de resolver as situações de conflitos e indisciplina dentro da sala de aula, sem a necessidade de levar o estudante à sala do diretor.

Porque é assim: eu acho que essa é uma coisa que tem que se conversar e se resolver na escola. Porque na verdade, assim, na minha visão, a última coisa que o professor deve fazer... Não que ele não deva fazer, porque existem situações limite, mas a última coisa que ele deve fazer é tirar o aluno da sala. **Porque quando a gente tira o aluno da sala a gente rompe com uma coisa ali que você tinha, porque o que eu sinto como professora é que você tirou uma vez, você vai acabar tirando esse aluno mais vezes e com mais frequência** (Interlocutor 4, grupo focal 2 - Grifos nossos).

Apesar de pertencerem à mesma formação discursiva, se diferenciam em sua negação e não aceitação, entendendo outras maneiras de se resolver as situações de indisciplina.

Mas às vezes, eu falo assim com educação, porque às vezes a gente não tem trava, né? **Será que a gente também não empurra algumas coisas que a gente espera que as famílias resolvam, mas que a gente não consegue produzir rearranjos para melhorar a questão da indisciplina?** (Interlocutor 5, grupo focal 2 – grifos nossos).

Foucault entende que um discurso nem sempre é linear. Às vezes, há um espaço para dissensões e oposições, portanto, os resultados nem sempre são os mesmos, e nem o tempo todo em superfícies lisas e homogêneas. A partir do momento em que se reconhece a

vivacidade do campo enunciativo, percebe-se que os enunciados são constantemente reformulados, estabelecendo novas relações, promovendo interdependências.

Esta ação de “povoar” os enunciados com outros significados já atribuídos pelo sujeito caracteriza não apenas o interdiscurso, mas a luta, segundo o autor, dos diferentes campos de poder-saber. Portanto, ao considerar a interdiscursividade de uma situação, foi possível deixar que se aflorassem as contradições, as diferenças; enfim, significa deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso (FISCHER, 2001).

Mediante as análises, o conjunto de enunciados corroborou para as formações discursivas, as quais se apoiaram em materialidades, como: a distinção entre os conceitos de conflito, indisciplina e violência e como estes podem se relacionar aos discursos que percorrem a sociedade hoje sobre a violência; como o discurso escolar disciplinador determina as ações dos educadores, funcionários e equipe gestora; o contexto familiar e sua relação com os problemas de indisciplina na escola; o fato de as medidas punitivas não modificarem o comportamento dos estudantes e por fim, a falta de diálogo entre escola e família.

Esclarece-se que os educadores e funcionários participantes pertenciam ao mesmo campo enunciativo, escolas municipais, de um mesmo sistema municipal de educação. Os familiares, ao contrário, não tinham o olhar de quem está atuando dentro da escola, mas tinham a perspectiva de quem estava observando os seus resultados, mesmo partindo de lugares e posicionamentos diferentes.

As formações discursivas de todos os sujeitos participantes se constituem em ligações com as relações de poder que – diferentemente do que pensavam os primeiros pesquisadores da AD – não estão associados a um processo de dominação de opressores e oprimidos, mas como dispositivos de poder que fazem parte da sociedade.

Um conjunto de enunciados é apresentado por meio de uma profundidade material, mesmo que essa materialidade seja dissimulada, ou condenada. Ele tem necessidade dessa materialidade, pois esta, em certa parte, o constitui. A materialidade é um status, regras de transcrição, alternativas de uso e reutilização por meio da memória discursiva.

Um mesmo enunciado, se for articulado por alguém durante uma conversa, se for escrito em outra época que não a de hoje, ou se for apresentado em uma perspectiva oral e/ou escrita, nunca é o mesmo, pois tem caráter intrínseco. O enunciado tonar-se apropriação ou rivalidade, pois nada é dito de forma definitiva. Mesmo com a materialidade, o enunciado pode aparecer com status diferentes, entrar e sair de redes, se oferecerem para modificações ou continuidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar uma pesquisa as perspectivas a serem seguidas, ampliadas, desenvolvidas e estudadas são extensas e oportunas. Neste contexto, para finalizar esta Tese, retomam-se os dois objetivos deste trabalho que foram: analisar os enunciados, as *singularidades*, as *rupturas* e os *acúmulos* nos dizeres de educadores, professores e funcionários sobre conflitos, violências e indisciplinas; e, discutir como as relações de poder disciplinar ocorrem na escola. E o objetivo específico: analisar os enunciados nos registros de LOE e os procedimentos tomados frente a situações de violências, conflitos e indisciplinas nas escolas participantes.

No início deste estudo, tinham-se duas hipóteses: nossa hipótese é que a equipe gestora, os professores e familiares possuem um discurso sobre conflitos, violências e indisciplinas na escola, que em sua materialidade podem estar se ressignificado com o tempo, mas as rupturas são poucas. O disciplinamento do corpo na escola ainda se mantém em uma mesma continuidade há séculos, com pequenas singularidades, conforme o lugar que se analisa. Neste sentido, nas escolas existem práticas discursivas que mantêm esses relacionamentos distantes, onde apenas utiliza-se de procedimentos punitivos com estudantes tidos como indisciplinados e/ou violentos, não resolvendo a situação ou, o que é pior, agravando-se ainda mais o quadro.

As indagações que nos levaram a pensar este estudo foram: como educadores e familiares têm entendido os fenômenos das violências, conflitos e indisciplinas? Quais são as formações discursivas dos educadores e familiares? Quais procedimentos a escola tem feito para mediar estes fenômenos?

Estas questões não foram muito fáceis de responder, mas na visão de Foucault (2009a), os discursos podem ser compreendidos conforme suas peculiaridades, rupturas e ressignificações.

Ao se utilizar a perspectiva de arquivo, conforme o autor (1997a) obteve-se um conjunto de enunciados, de suas condições de emergência, e daquilo que pode ser dito em condições singulares de enunciabilidade, em um período histórico.

O enunciado acontece nas eventualidades e/ou situações críticas da incursão histórica, isto é, sob a visão arqueológica, sempre ocorre um acontecimento antes, que possibilita seu surgimento. Neste sentido, houve o empenho de averiguar nas análises desta Tese a formação discursiva, seu aparecimento, como ocorreu, visto que, entende-se que algo propiciou sua revelação e deu condições para sua constituição na sociedade. Nessa tarefa de escavação, de

acordo com a lei de dispersão, coube à pesquisadora, segundo Foucault (1997a) “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação” (p. 31).

No trajeto das análises, percebe-se que os enunciados são essencialmente acontecimentos discursivos, os quais, com base em função enunciativa, podem ser analisados a partir de uma *raridade*, de uma *exterioridade* ou de um *acúmulo*, conforme foi traçado em um dos objetivos deste estudo, que já foi explicitado na terceira seção.

Neste contexto, o poder pode ser analisado como algo que permeia, circula e que funciona em rede e nunca é estático, não está nas instituições ou concentrado nas mãos de alguém. Segundo Foucault (2009c), o poder funciona é exercido em rede, daí os micropoderes. Cada sujeito, em suas tramas sociais, pratica o poder e padece da sua ação. O poder está em todo campo social e propicia saber, um saber materializado no discurso. Por meio de biopoderes, ou na forma de punição e vigilância, as relações de poder disciplinador transformam o corpo do sujeito em algo dócil e útil. Esse corpo dócil, ao ser enquadrado nas normas da escola, torna-se útil e produtivo. O poder disciplinador se constitui pelo terror, medo de castigos e constantes humilhações e, muito raramente pelo respeito.

Para Foucault (2006), os micropoderes são garantidos pelo monitoramento, por meio da força e das normas, com intenção de articular uma suposta harmonia na sociedade, agindo sobre os corpos individuais dos sujeitos, por isso o poder está relacionado com a dominação desses corpos e sua utilidade. O corpo ser produtivo e submisso é legitimado por um saber e pelo controle que formam uma microfísica do poder.

Esta formação discursiva encontra-se nos dizeres e na posição dos sujeitos enunciadore, no caso, os educadore, que fizeram críticas e denunciaram o caos que está, hoje, os relacionamentore na escola. Essa formação discursiva foi promovendo diferentes efeito de sentido, visto que tratavam de sujeito distintore, com histórias díspare.

A materialização dos enunciadore ocorreu como um jogo de verdade, segundo Foucault (2008), que promulgou a vontade de verdade nas situação de conflito, violências e indisciplina. Etere enunciadore são acontecimento discursivo, originadore em outore acontecimento que pertencem a uma formação discursiva, no caso o poder disciplinar na escola. A questão é que as relação de poder, diferença pessoal e intolerância dão origem aos conflito, isto é, acontecimento enunciativo envolvendo os membro da comunidade escolar que o próprio sistema escolar propicia.

Assim, foi possível compreender os conflito, violências e indisciplina de várias forma, a saber: na sociedade, no ambiente escolar e, também, nas relação interpessoal. Mas, o foco era averiguar o surgimento desses enunciadore, sua singularidade, continuidade. E

isso, só foi possível, por causa das condições de enunciabilidade: o que era verdadeiro na época, o que estava na ordem do dia, o que estava no discurso.

Adorno (2002), como já foi dito na segunda seção, afirmou que no contexto brasileiro, o sentimento de medo e insegurança teve um aumento – a partir de 1970 –, devido às estatísticas oficiais sobre criminalidade, com: delitos e crimes como homicídios, roubos, sequestros, estupros. Um acontecimento discursivo que traz indícios de que, também, há mudança nos padrões de criminalidade e até mesmo no perfil de sujeitos envolvidos com atos delinquentes. Assim, o verdadeiro na época da coleta dos dados, caracteriza-se por um enunciado de que a sociedade está cada vez mais violenta e isso pôde ser visto nos dados apresentado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre a violência no Brasil.

Ao centralizar os problemas de conflitos, violências e indisciplinas na escola, a ordem do dia, o verdadeiro para os sujeitos em sua época, estava registrado no LOE como sujeitos desajustados, problemáticos – no caso da escola; ou com a mídia divulgando amplamente o envolvimento de alunos de escolas públicas com a violência, compreendendo-os como infratores – no caso das redes sociais.

O grande problema, segundo Sposito (1998), é como as opiniões, os valores, entre outros, dos envolvidos – professores, alunos, funcionários, familiares – designam e normatizam os atos violentos ou indisciplinas e, o principal, como traçam seus procedimentos de condutas.

Para Chrispino (2002), o conflito escolar é fruto de divergências de julgamentos e as várias diferenças entre alunos, docentes, equipe gestora e funcionários.

Os sujeitos, isto é, aqueles que participaram desta pesquisa, foram marcados por um regime de verdade, por isso tinham interiorizado uma resignificação de acontecimentos anteriores. A partir da memória de situações com adolescentes e jovens estudantes indisciplinados, busca-se restaurar com acusações a importância do poder disciplinador. Assim, a formação discursiva caracterizou-se por ser extremamente disciplinar e conservadora, com regularidades referentes às formas de punições e da culpabilização dos familiares.

Um discurso com características de vítimas, de desvalorização (falta de investimento na educação, formação de professores etc.), de sujeitos que buscam controlar e disciplinar o estudante, e quando não conseguem, atrelam os problemas a questões de classe social e cultural, uma problemática de porte sócio econômico que atrapalha e perturba a escola.

Os sujeitos participantes, devido ao senso comum, acreditam que o controle e a punição de estudantes na escola sejam importantes e necessários, mesmo com uma dispersão deste enunciado: punir pouco modifica os atos indisciplinados.

Apesar dos sujeitos enunciativos terem essa formação discursiva disciplinadora houve um interdiscurso relacionado aos discentes precisarem de cuidado, ou que eles deveriam ser ajudados para se inserirem ao mundo do trabalho ou à sociedade. Um discurso de aluno “coitadinho” que precisaria de atenção e zelo na escola.

Foucault (2009c) ao definir as relações de poder estabeleceu certa relação com a disciplina, tão presente na sociedade. Essa disciplina tem sua formação e objetivos fundamentais desde o século XVIII e, segundo ele, historicamente, as disciplinas existem há muito tempo na Idade Média, e até mesmo na Antiguidade, sendo, portanto, mecanismos disciplinares antigos.

No Brasil, Moro (2018), constatou que a utilização do LOE ou de quaisquer outros documentos parecidos com este tipo de mecanismo disciplinar se deu por meio do Decreto 27 de 12 de março de 1890, no estado de São Paulo, com a criação das Escolas Normais. Com a história, devido ao tempo, o enunciado é ressignificado, com novas perspectivas e produz novos efeitos de sentido, possibilitando seu acúmulo.

Para Estrela (2002), a indisciplina dos alunos origina-se como um ato de rebeldia contra as normas e regras estabelecidas, e contra certo grupo social. Assim, a indisciplina é entendida como o contrário da disciplina, isto é, a definição pela negação.

Neste contexto, ouvir as falas dos sujeitos participantes e analisar os registros do LOE, isto é, os efeitos do sentido de verdade no tempo presente, constituiu-se uma formação discursiva, uma dispersão, visto que os alunos foram julgados e culpabilizados por serem subvertidos, ou por não acatarem as normas da instituição, mas, o que se percebeu foi que as três escolas perseguiram, constantemente, a disciplina e acabavam por produzir a indisciplina. Por vezes, também, produziam violências simbólicas.

Segundo Charlot (2002), a violência simbólica pode ser praticada pelas instituições e pelos sujeitos que fazem parte dela e se apoiam no exercício da autoridade. A violência da escola é uma violência simbólica presente nas ações dos seus agentes. Além disso, o autor afirma que o conceito do que seja violência escolar é complexo, pois se trata de um fenômeno que se modifica, constantemente, conforme as representações sociais presentes na sociedade. Um exemplo disso seria a enunciação de que a infância está relacionada à inocência, ou ainda, acreditar que escolas de Educação Infantil são espaços de paz e refúgio para as crianças.

Segundo Foucault (1997a), (...) “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (p.110), por isso analisamos os enunciados dos sujeitos participantes correlacionados com outros discursos, visto que suas materialidades linguísticas tiveram um deslocamento de sentidos, o que ratificou a singularidade do enunciado.

Os sujeitos participantes, devido ao senso comum, acreditam que o controle e a punição de estudantes na escola seriam importantes e necessários, mesmo com uma dispersão deste enunciado: punir modificaria os atos indisciplinados.

Para Foucault (2009c), a punição compõe o sistema de controle e disciplina, pois o princípio geral de uma nova configuração política – cujo objetivo e o fim não são as relações de soberania – está baseado em relações de disciplinamento. Em suas palavras: “A disciplina não é mais simplesmente a arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças, para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 2009c, p. 47).

Movidos por uma vontade de verdade, que, aparentemente, consiste em disciplinar os corpos e trazer a pacificação para o ambiente escolar, os educadores participantes, por meio da linguagem, desprestigiam as escola e sua profissão, quando afirmam que não têm sucesso nas suas práticas cotidianas com os alunos, e isso os nivelam com os alunos.

Uma enunciação com características de vítimas, de desvalorização (falta de investimento na educação, formação de professores), de sujeitos que buscam controlar e disciplinar o estudante, e quando não conseguem, atrelam os problemas a questões de classe social e cultural, uma problemática de porte sócio econômico que atrapalha e perturba a escola.

Com relação ao interdiscurso, nos dizeres dos funcionários e de um dos familiares (com filho registrado no LOE) participantes, constatou-se que na escola não há mediação entre educadores e educandos, além de afirmarem que a escola não tem sido rígida e as regras não são cumpridas, sendo a violência física o que mais se destacou entre os discentes.

Como já foi visto na Seção II, Aquino (1998), já havia denunciado em seus estudos que, hoje, esta visão de educadores encontra-se confusa, por isso, muitas vezes dá lugar para as relações escolares serem ser permissivas, em comparação a rigorosidade que existia antes. Uma opção extremista, ora deve exigir tudo, ora nada.

Na perspectiva dos educadores participantes, ao contrário, os alunos eram culpabilizados por serem violentos, infratores, sujeitos indisciplinados, sem interesse em aprender, um acontecimento enunciativo de exterioridade. No tom interpelativo de seus enunciados aparece uma evidência de reprovação, de contraposição, mas, sobretudo, de

conceder uma responsabilização dos problemas escolares ora para os próprios discentes, ora para seus familiares – com críticas às formas como educam seus filhos.

Sposito (1998) acredita que concepções classistas e discriminatórias têm origem na década de 1980, período em que há intensa democratização do ensino no Brasil, assim como sua obrigatoriedade, que oportunizou que as classes menos favorecidas economicamente pudessem frequentar a escola pública. Devido ao fracasso escolar, muitos alunos descreditaram da escola e criaram certo bloqueio em relação ao ensino e a aprendizagem.

Segundo Adorno (2002) a violência no Brasil é um problema social, e podem ser agrupada em três grandes categorias: 1) mudanças ocorridas na sociedade e nos padrões considerados convencionais de delinquência e violência; 2) a violência e a desigualdade social, e, 3) a crise no sistema de justiça criminal.

Para Foucault (2009c), as relações de poder produzem o saber e os instrumentos para explicá-lo, legitimando-o como verdade, assim, é possível analisar as formas de construção da verdade a partir das práticas escolares.

Sem possibilidade de lidar com os entraves escolares, outra formação discursiva aparece conforme um acontecimento discursivo, o da globalização, da informatização e das tecnologias. Neste sentido, os educadores são enunciadores de que a escola está desatualizada e não é mais um local atrativo. A vontade de verdade é que os alunos não se sentem estimulados a aprender por causa da modernização de recursos tecnológicos e da utilização constante de aparelhos eletrônicos.

Neste sentido, a existência da indisciplina escolar ocorre devido ao desinteresse do aluno no aprender, no pedagógico. A relação entre educação e estes novos acontecimentos tem mudado o status da escola, o acesso ao conhecimento não se dá mais, somente, via conteúdos escolares. Para os educadores participantes dessa pesquisa, o discente, hoje, possui muito acesso às redes sociais e de informação, e se interessa por muitas bobagens com pouco conhecimento útil, e isso justifica o fracasso escolar.

Na formação discursiva, a dispersão, é percebida nesta enunciação, pois não houve apresentação de nenhuma estratégia que poderia ser adotada, pedagogicamente, para melhorar essa situação, ou mesmo uma reflexão sobre o assunto, a não ser a solução pelo uso direto da punição (como já é conhecida).

Devido à conjecturas históricas, o enunciado atravessa um caminho de novos efeitos de sentido, sendo que a cada nova enunciação promove o acúmulo do que foi enunciado. Assim, apesar da raridade do enunciado, no sentido de ser único, da forma como foi dito, ele caracteriza-se por ser uma formação discursiva em que estudantes pobres não gostam de

estudar devido à falta de disciplinamento dos corpos e da falta de alimentação adequada – inclusive, inclui-se nessa pesquisa o discurso médico de que crianças com desnutrição até certa idade, não aprendem. Ou, devido aos distúrbios de aprendizagem, necessitando de atendimento psiquiátrico, com utilização de medicamentos.

Uma formação discursiva apoiada, também, pelo discurso pedagógico que, historicamente, foi sendo constituído: o aluno pobre não atende as expectativas da escola, não tem condições de aprender, por isso os educadores atribuem a ele uma conotação de incapaz, ou de “coitadinho”, e não se responsabilizam pelo seu fracasso escolar.

Outro acúmulo do que foi enunciado é o discurso cultural. Famílias são tidas como desestruturadas, “jogam as crianças na escola”, como se os familiares não tivessem amor ou cuidado com seus filhos. A disciplina implica em uma “vigilância perpétua e constante dos indivíduos” (FOUCAULT, 2009c). Na fala dos educadores, o disciplinamento não seria somente para os estudantes, mas, também para seus familiares.

Segundo Debarbieux (2001), o preocupante é que dependendo do local de onde provém o aluno há uma cultura própria que, muitas vezes, se opõe a cultura escolar: “(...) precisa encontrar instrumentos que permitam medir o peso dos determinantes sociais sobre a vida dos estabelecimentos e seu eventual clima de violência” (p. 45).

Para Tavares dos Santos (2001), em alguns casos, professores, equipe gestora e funcionários possuem “uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida” (p.112). Há um descompasso entre escola e as questões que os educadores denominam de culturais, devido às diferenças de valores morais da população pobre. Um discurso cultural que vem de uma complexidade de fenômenos sociais estabelecidos pela instituição escolar e pelo meio social.

Nessa esteira analítica, observou-se, também, uma formação discursiva judicial imbuída no enunciado, e materializada no vocábulo “aluno infrator”. Tais palavras fazem dessa enunciação – espessura do tempo – sentidos que foram conservados e outros, reativados. Quando não é o caso de medicação, os alunos são controlados pela ameaça da criminalização.

Esse enunciado jurídico, como efeito de acúmulo, investe nas falas analisadas um jogo de poder e resistência às referidas práticas de disciplinamento. Neste contexto, nas falas dos educadores aparece o problema da legislação brasileira provocaria interpretações dúbidas e/ou errôneas do que seriam direitos e deveres, principalmente, quando protegem e/ou beneficiam as crianças, adolescentes e jovens como no caso do ECA (BRASIL, 2007).

Aqui outra dispersão, ou formação discursiva: o enunciado cria um jogo imagético pelo linguístico. A enunciação dos educadores revelou uma vontade de verdade: usar a violência para acabar com a violência e, isso é, no mínimo, um contrassenso. Com essa inversão, foi possível refletir sobre punições e humilhações na escola como um enunciado-acontecimento, por suas raridades e acúmulos, pois qualquer tipo de castigo, humilhação ou violência simbólica pode marcar a vida de um estudante de forma avassaladora.

Encerra-se o tópico das considerações finais com a certeza de que a amplitude do assunto deixa espaço para novas investigações e que há inúmeros aspectos que não se conseguiu abordar com maior profundidade, inclusive pela própria natureza de um trabalho escrito.

Conclui-se que toda linguagem utilizada na elaboração desses enunciados analisados é provocadora, assim o potencial de criar, criar e recriar sentidos entre sujeitos sociais. Ao analisar a materialização dos enunciados, por sua vez, os discursos dos sujeitos participantes, surgiram com caráter de exclusão e inclusão, realçado pela singularidade, ruptura e acúmulo.

Os objetivos que foram propostos possibilitaram uma visão analítica de questões relacionadas aos conflitos, violências e indisciplinas. Com relação às duas hipóteses, que compunham esta Tese, confirmou-se que a escola, na atualidade, não consegue lidar com as situações de conflitos, violências e indisciplinas, mesmo porque poucas são as reflexões sobre a problemática com o propósito de solucioná-la, ao contrário, a instituição se sente desamparada e culpabiliza outros fatores e sujeitos pelo sua incompetência de tratar as questões destas situações.

O poder disciplinar do corpo, ainda está enredado nos enunciados de todas as falas dos sujeitos participantes, o disciplinamento, desde a origem da escola foi e é um alicerce para manter os corpos dóceis e úteis.

Quanto às mudanças, percebeu-se que a dispersão apareceu em quase todas as enunciações, mas o acúmulo de enunciados (de formas diferenciadas) ocorreu de forma mais intensa e clara, do que as rupturas. A análise das rupturas, talvez, precisasse de mais estudos e de mais tempo.

A pergunta que nos moveu no início desta Tese e nos faz findá-la é: Por que a escola e seus educadores não rompem com as relações de poder disciplinador e com os velhos discursos? Nem sempre os acontecimentos discursivos possibilitam, ou as enunciações acontecem para que surja uma nova formação discursiva. É senso comum olhar a educação como algo que possui um único valor, invariável e redentor.

Com AD na perspectiva foucaultiana, percebeu-se que a via enredada existente no contexto social, cultural, pedagógico etc. é extremamente complexa para responder esta indagação. O que nos auxiliou a refletir sobre como o poder das relações age na sociedade, na escola, nas relações humanas, em espaços micros e macros, principalmente, quando pensamos na escola e nas relações de ensino e de aprendizagem (finalidade da instituição), com o desvelamento de que em uma determinada época essas relações podem ser consideradas a “salvação” de questões sociais e econômicas e, em outra, podem ser vistas como nocivos, ou supérfluos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. (coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, Mirian; CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana (RITLA), Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal –SEEDF. 2009.

ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. (Coord.). **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006.

ACUFF, Frank L. **How to negotiate anything with anyone anywhere around the world**. Nueva York: American Management Association, 1993.

ADORNO, Sérgio. **Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea**. *Jornal de Psicologia-PSI*, n. Abril/Junh, p. 7-8, 2002.

ADORNO, Sérgio. **Consolidação Democrática e Políticas de Segurança Pública no Brasil: Rupturas e Continuidades**. In ZAVERUCHA, Jorge. (org). *Democracia e Instituições Políticas Brasileiras no Final do Século XX*. Recife. Edições Bargaço. 1998

ALVES, Mariana Gaio. **Viver na escola: Indisciplina, Violência e Bullying como desafio Educacional**, *Cad. De Pesq.* K46 N. 161 PP.594-613 Jul/Set.2016.

AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina e a escola atual**. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

ARAÚJO, Fernando Cesar de. *Imagens Arquetípicas na Religião Africano-Brasileira*. [Resumo]. Em Universidade Federal da Bahia (Org.), *Anais do V Congresso Afro-Brasileiro*, (p. 61) Salvador, UFBA. 1997.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2003.

BECKER, Kalinca Leila; e KASSOUF Ana Lúcia. **[Violência nas escolas públicas brasileiras: Uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar]**. *Nova Econ* [online].2016, vol.26, N.2, PP.653-677. Acesso em: 11 de jan. de 2020

BOBBIO, Norberto. *Era dos Direitos*. (Trad.) Carlos Nelson Coutinho, 4.reimpressão, Rio de Janeiro: Elsevier (Campus Editora), 232p. 2004.

BORGES, Jorge Luís. **A Biblioteca de Babel**. In: BORGES, Jorge Luís. *Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 69-79. 2007.

BOTLER, Alice Mirian Happ. *Injustiça, Conflito e Violência: Um estudo de caso em escola pública de Recife*. *Cadernos de Pesquisa* V. 46 N. 161 P.716-732 Jul/Set. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. **A “juventude” é apenas uma palavra**. In: P. Bourdieu, *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. **The forms of capital**. In.: RICHARDSON, J. G. (Org.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Nova Iorque: Greenwood, p. 241-58. 1985.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 25 de jan.de 2020.

BRASIL, Presidência da República. Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 25 de jan. de 2020.

BRASIL, Congresso Nacional. Processos legislativos da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <www.senado.gov.br><www.camara.gov.br> Acesso em: 25 de jan. de 2020.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente.15 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CASTRO, Lúcia Rabello. BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** — um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) **La matriz de la desigualdad social de América Latina** (LC/G.2690(MDS.1/2)), Santiago. 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. e MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise de discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 3ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão.** Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: Acesso em: 24. jan. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel Santos Pereira. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar.** São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHRISPINO, Álvaro. **Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações.** Revista do Professor, Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45-48, jul./set. 2004.

COSTA, Márcia Regina. **Violência e ilegalidade na sociedade brasileira.** In: SOUZA, M.A.A; LINS, S.C.; SANTOS, M.P.C. e SANTOS, M.C. (org.). *Metrópole e globalização: conhecendo a cidade de São Paulo.* São Paulo, CEDESP, p.237-243, 1999.

COURTINE, Jean-Jaques. **Análise do discurso político. O discurso comunista endereçado aos cristãos.** Tradução de Vanice Sargentini (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 250 p, 2009.

COURTINE, Jean-Jaques. **Discurso, história e arqueologia** (Entrevista concedida a Cleudemar Alves Fernandes). In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. A (Des)Ordem do Discurso. São Paulo: Contexto, pp. 17-30, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Miguel Luiz Antonio. **Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: Uma questão de oferta ou efetivo atendimento? Nuances: Estudos sobre Educação.** Ano XVII, v. 17, n.18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

CUNHA, Marcela. Brandão. **Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva.** Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2014.

DADOUN, Roger. **A violência: ensaio acerca do “homo violens”.** Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DEBARBIEUX, Eric. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997).** **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2001. Acesso 11.jan.2020.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (org.) **Violências nas escolas e políticas públicas.** Brasília. UNESCO, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Tradução de Claudia Sant’Anna Martins; revisão da tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2008a.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. 1972-1990. São Paulo: Ed. 34, 2008b.

DUARTE, Clarisse Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**; São Paulo Perspectiva. vol.18 nº 2. São Paulo. Apr./June 2004.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora, 2002.

FEITOSA, Fabio Biasotto; MATOS, Margarida Gaspar de; DEL PRETTE, Zilda A. P. and DEL PRETTE, Almir. Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicol. estud.* [online], vol.14, n.2, pp.259-266. 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**/ Uwe Flick; Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1975.

FOUCAULT, Michel (org). Foucault: a critical reader. New York: Basil Blackmell, 1986

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 231-249. 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo, Perspectiva, 1997b.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: Uma arqueologia das Ciências Humanas**. S.P: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Naissance de la biopolitique**. Paris: Gallimard, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV - Estratégia, saber e Poder**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009a.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes, revisão de Léa Porto de Abreu Novaes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 36ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009c.

GAMA, Anailton Souza. **Livros de Ocorrência: da prática do Vigiar e Punir aos 'recursos para o bom adestramento'**. Web-Revista Discursividade, v. 1, p. 95-120, 2009.

GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola: **uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. In **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Nº. 116. Curitiba – PR. 1999. Disponível em <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/275/229> Acesso :11 de jan. de 2020.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 14ª ed., Editora Vozes, Petrópolis, 2011.

GOMES, Ronaldo Gomes. Conflitos, violências escolares e reconhecimento social: concepções de educandos e educadores; Tese (Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação) – (UFSCAR)- Universidade Federal de São Carlos. Orientador: Maria Cecília Luiz, 2017.

GREGOLIM, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos & duelos**. São Carlos: Clara Luz, 2004.

GRÜSPUN, Haim. **Autoridade dos pais e educação da liberdade**. São Paulo: Almed, 1985.

GUILLÉN, Carlos. **Estratégias de negociação**. Mangualde: Edições Pedagogo. 2007.

GULLO, Álvaro de Aquino e Silva Gullo. **Violência urbana: um problema social**. In **Tempo Social**; Revista social. USP, São Paulo, 10(1): 105-119, maio de 1998.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro; 205 p.– PUC do Rio de Janeiro, 1995.

HALL, Stuart, HOBSON, Doroty, LOWE, D e WILLIS, Paul (orgs.). **Culture, Media, Language**. London/New York: Routledge/CCCS, 1980.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais**. 2ª edição. Trad. Luiz Repa. São Paulo. Editora 34, 2003.

KUHLMANN, Moyses Junior **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LORENCINI, B. D. B.; FERRARI, D. C. A. & GARCIA, M. R. C. Conceito de redes. In: FERRARI, D. C. A. & VECINA, T. C. C. (Orgs.). *O Fim do Silêncio na Violência Familiar: teoria e prática*. São Paulo: Agora, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003.

MARQUES, Mário Osório. **“Escola noturna e jovens”**. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, ANPED, 5-6, 1997.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. *Educar em Revista*, v. 59, p. 157-173, 2016.

MARTINEZ ZAMPA Daniel. **Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005

MATHEUS, Yasmim Lotti Silva. **Concepções sobre situações de violências: estudantes do ensino fundamental anos finais**; Dissertação (mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação- UFSCAR)- Universidade Federal de São Carlos. Orientador: Maria Cecília Luiz. 2019.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 3. São Paulo, Ed. Abril. 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

MOORE, Christopher. W. **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MORO, Neiva. de Oliveira. **O livro preto nas escolas da região dos Campos Gerais**. In: Jornada do HISTEDBR, 1., 2003, Campinas. Anais. Campinas: Unicamp, 2003. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2018.

NOSELLA, Paolo. et al schola Mater: **A antiga escolar Normal de São Carlos 1911- 1933**. Paolo Nosella. Esther Buffa- São Carlos Edufscar. 2002.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. What we Know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**. Estudos da Linguagem. Vitória da Conquista, n°1, p.9-13. Junho, 2005

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso (AAD-69) (1969)**. Trad. Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, p. 61-161, 1993.

PÊCHEUX, Michel. Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso. In: **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. (1ª edição) Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores. 2011.

PINO, Nádia. Perez. **Os discursos sobre a violência nos programas da Secretaria da Educação do estado de São Paulo**;Dissertação (mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação- UFSCar)- Universidade Federal de São Carlos. 2017.

PIRES, Livia Maria Falconi. **O funcionamento do discurso político : o Twitter na campanha presidencial de 2010**; dissertação (mestrado em Programa de Pós Graduação em Linguística- UFSCar) Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2013.

RAMOS, Katury Rayane Rodrigues ; ALMEIDA, Rosemeire de Oliveira; PAIVA, Irene Alves de. **Cotidiano e práticas punitivas: um estudo sobre a mediação de conflitos em escolas públicas do Ceará**. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 39, nº 74 - jul./dez. 2017.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2004.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública**. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 20, p. 95-106, 2002.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. Ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

REVEL, Judith. **Foucault, conceitos fundamentais**. São Carlos: Claraluz. 2005.

SACRISTAN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**; trad.Pérez Gómez; trad, Ernani F. da FONSECA ROSA- 4ed-Artmed, 1998

SADEK, Maria Teresa. **O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)**. 303 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA; Joyce Mary Adam de Paula e . Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPe. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1768/1643>. Acesso em 24 de jan. 2020.

SÃO CARLOS. Lei nº 13.166 de 18 de junho de 2003. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei Municipal nº 10.659/93, de 27 de julho de 1993. Disponível em http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao_educacao/04_lei13166_ConselhoMunicipaldeEduca%C3%A7ao.pdf. Acesso em 08 de jan. de 2020.

SÃO CARLOS. Lei n. 13.795 de 4 de maio de 2006. Cria o Sistema Municipal de Ensino do Município de São Carlos, e dá outras providências. Disponível em http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao_educacao/02_lei13795_SistemaMunicipalEnsino.pdf. Acesso em 08 de jan. de 2020.

SÃO CARLOS. Lei n. 13.889 de 18 de outubro de 2006. Estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências. Disponível em http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao_educacao/02_lei13795_SistemaMunicipalEnsino.pdf. Acesso em 08 de jan. de 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. (2007). **Manual de normas e procedimentos da Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME/Assistência Técnica.

SILVA, Joyce Maria Adam de Paula. et al. **A violência no cotidiano juvenil: uma análise a partir da escola**. Taubaté-SP: Cabral editora e livraria universitária, 2010.

SIMMEL, Georg. **Sociología I y II: estudios sobre las formas de socialización**. Madrid: Alianza Editorial, 1977.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. In: FILHO, E. de M. (org.). **Simmel**. Trad. Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, p. 122-134. 1983.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais de sociologia**. Trad. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, 104, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação n.24, set./dez., 2003.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **A violência como dispositivo de excesso de poder**. In: Revista Sociedade & Estado. Brasília, UnB, v. 10, n. 2, julho-dezembro, p. 281-298, 1995.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades**. Sociologias, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 16-32, jun./dez. 2002.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **Violências e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

TAYLOR, Ian. **Crime in context**. Cambridge: Polity Press, 1999.

United Nations Children's Fund (UNICEF), **A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents**, UNICEF, New York. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos**. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p. 225-246, 1994.

VERGNA, Ariel. Cristina. Gatti. **Indisciplina e violência na escola: concepções e discursos de educadores**; Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação – UFSCar)- Universidade Federal de São Carlos. Orientador: Maria Cecília Luiz, 2016.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VILASSANTI, Eliane Castro. **Escolas públicas e a configuração do clima social escolar**. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011

ZALUAR, Alba. **Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização**. São Paulo Perspec. vol.13 no.3 São Paulo July/Set. 1999.

ZALUAR, Alba. **Violência Extra e Intra Muros**, Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.16, n. 45, p. 145-164. 2001.

ZALUAR, Alba. E LEAL, Maria do Carmo. **Exclusão social e violência**. In: Zaluar, Alba (org.). *Violência e educação*. São Paulo: Livros do tatu/ Cortez, 1992.

WOLFF, Michel. **Analysis of documents and records**. In: Flick, U., Kardorff, E. V. e Steinke, I. (eds.). *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE (p. 284-290), 2004.

WACQUANT, Loic. **Las cárceles de la miseria**. Buenos Aires: Manantial, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS

Primeiro Grupo Focal

- 1- O que vocês entendem por conflitos? E conflitos na escola?
- 2- Como acontece a indisciplina no ambiente escolar? E violência?
- 3- Há diferença entre os conceitos de indisciplina e violência?
- 4- Vocês percebem mudanças com relação a indisciplina e violência na escola de uns dez anos para cá?

Segundo grupo focal

- 1- Nos LOE percebemos que existem algumas ações que a escola estipula para alunos considerados indisciplinados e/ou violentos, como: (verificar na pesquisa de campo).
- 2- Elas têm surtido resultados positivos e mudanças de condutas?
- 3- Vocês concordam com tais ações?
- 4- Se não. Como poderia ser diferente?

Terceiro Grupo Focal

- 1- Retomando as questões de procedimentos na escola, vocês acreditam que medidas punitivas (para bem ou para o mal) podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem deste aluno? Como?
- 2- Após levantamento dos LOE, percebemos que as regras que os estudantes mais desrespeitam são: (verificar na pesquisa de campo). Vocês percebem ou refletem sobre essas questões em HTPC ou outros espaços? Por quê?
- 3- Há algum espaço de diálogo entre a escola e a família para discutir tais questões ou possíveis medidas adotadas em conjunto?

ANEXO 2- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS FUNCIONÁRIOS

- 1- O que você entende por conflito, indisciplina e violência na escola? Você acha que existem diferenças entre esses conceitos?
- 2- Quais os procedimentos que a escola realiza quando os estudantes se envolvem em situações de conflitos, indisciplina e violência? Qual é a sua conduta nessas situações? Ela é uma exigência da escola ou é uma conduta própria?
- 3- Você acha que as medidas punitivas adotadas pela escola têm modificado o comportamento dos estudantes? Por quê?
- 4- Você tem presenciado conflitos entre: funcionários e alunos; professores e alunos; ou gestores e alunos? Quais conflitos acontecem com mais frequência? Por quê?
- 5- Você percebe a escola aberta para, por meio do diálogo, discutir ou realizar ações (em conjunto) referentes às questões de conflitos, indisciplina e violência com as famílias dos estudantes? Em que momentos?

ANEXO 3- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DOS FAMILIARES

- 1- O que você entende por conflito, indisciplina e violência na escola? Você acha que existem diferenças entre esses conceitos?
- 2- Quais os procedimentos que a escola realiza quando os estudantes se envolvem em situações de conflitos, indisciplina e violência? Qual é a sua conduta nessas situações? Ela é uma exigência da escola ou é uma conduta própria?
- 3- Você acha que as medidas punitivas adotadas pela escola têm modificado o comportamento dos estudantes? Por quê?
- 4- Há algum espaço entre a escola e a família para discutir questões de conflito, indisciplina e violência? Ou possíveis medidas adotadas em conjunto?
- 5- Você acredita que as medidas punitivas adotadas pela escola atingem de alguma forma, tanto para o bem, quanto para o mal, no processo de ensino e aprendizagem do seu filho ou das crianças?

ANEXO 4 – REGIMENTO ESCOLAR DO MUNICÍPIO

TÍTULO I Capítulo II Dos Objetivos

Artigo 2º – São objetivos dessa Escola, além daqueles previstos na Lei Federal nº 9.394/96:

- I – elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos;
- II – formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
- III – promover a integração escola – comunidade;
- IV – proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino;
- V – estimular em seus alunos a participação bem como a atuação solidária junto à comunidade.

Capítulo III Da Organização e Funcionamento

Artigo 3º - Essa escola funciona em dois turnos diurnos e um noturno, oferecendo a carga horária de mil horas para o Ensino Fundamental e oitocentas horas para o ensino de Educação Infantil e para o Ensino de Jovens e Adultos, ministradas em duzentos dias de efetivo trabalho escolar.

TÍTULO II Da Gestão Democrática Capítulo I Dos Princípios

Artigo 4º - A gestão democrática dessa escola, com observância dos princípios de autonomia, coerência, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e corresponsabilidade da comunidade escolar, far-se-á mediante a:

- I – participação de seus profissionais na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica;
- II – participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais, alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola e Conselhos de Série, Termo e Associação de Pais e Mestres;
- III – autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;
- IV – administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a legislação específica para gastos e prestação de contas de recursos públicos;
- V – transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;
- VI – valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

Capítulo II Das Instituições Auxiliares

Artigo 5º - A escola contará com a seguinte instituição auxiliar:

- I – Associação de Pais e Mestres

§ 1º - Cabe à direção da escola garantir a articulação da Associação de Pais e Mestres com o Conselho de Escola.

Artigo 6º - Outras instituições e associações poderão ser criadas pelo Conselho de Escola

Artigo 7º - Todos os bens da escola e de suas instituições juridicamente constituídas serão patrimoniados e sistematicamente atualizados; cópias de seus registros serão encaminhados anualmente ao órgão de administração local.

Capítulo III Dos Colegiados

Artigo 8º - A escola contará com os seguintes colegiados:

- I – Conselho de Escola.
- II – Conselhos de Série e Termo.

SEÇÃO I Do Conselho de Escola

Artigo 9º - O Conselho de Escola, com posição e atribuições definidas em legislação específica, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa.

Artigo 10º - O Conselho de Escola tomará suas decisões respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, a proposta pedagógica da escola e a legislação vigente.

Artigo 11 - O Conselho de Escola elaborará seu próprio estatuto com observância do disposto no artigo anterior.

Artigo 12 – É competência do Conselho de Escola:

- I – Apontar as diretrizes para a elaboração das Normas de Convivência da Escola;
- II – Analisar e aprovar essas Normas de Convivência;
- III – Julgar os procedimentos que atentem contra as Normas de Convivência da Escola;
- IV – Analisar e julgar toda infração ao regimento escolar para aplicação de penalidades ou encaminhamento a autoridades competentes.

SEÇÃO II Dos Conselhos de Série e Termo

Artigo 13- Os Conselhos de Série e Termo, enquanto colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem organizar-se-ão de forma a:

- I – possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre classes e termos;
- II – propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- III – favorecer a integração e sequência dos conteúdos curriculares de cada classe e termo;
- IV – orientar o processo de gestão de ensino.

Artigo 14 - Os Conselhos de Série e Termo serão constituídos pelo Diretor da Escola, que o preside, pelo Assistente de Diretor, professores da mesma série e termo, e contarão com a participação de um aluno de cada classe e termo independentemente de sua idade, escolhido por seus pares, nos momentos destinados às discussões:

- I – as votações condizentes às atribuições do conselho são exclusivas do corpo docente. Cabe à Presidência do conselho o voto decisório, no caso de empate na votação.
- II – O Diretor da Escola poderá delegar a presidência dos Conselhos de Série ao Assistente de Diretor ou a um dos membros do corpo docente.

Artigo 15 - Os Conselhos de Série e Termo deverão se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre, e, extraordinariamente, sempre que necessário, mediante convocação da direção.

Capítulo IV Das Normas de Gestão e Convivência

Artigo 16 – As Normas de Gestão e Convivência, elaboradas com a participação representativa dos envolvidos no processo educativo, pais, alunos, professores e funcionários – contemplarão, no mínimo:

- I – Os princípios que regem as relações profissionais e interpessoais;
- II – Os direitos, deveres e regime disciplinar dos participantes do processo educativo;
- III – As formas de acesso e utilização coletiva dos diferentes ambientes escolares;
- IV – A responsabilidade individual e coletiva na manutenção de equipamentos, materiais, salas de aulas e demais ambientes.

SEÇÃO I

Dos Princípios que regem as relações Profissionais e Interpessoais

Artigo 17 – A conduta dos elementos envolvidos no processo educativo deverá pautar-se pela ética devendo ser cultivados o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade.

§ 1º - O respeito mútuo será considerado como dever e direito numa relação de reciprocidade: respeitar e ser respeitado, qualquer que seja a função desempenhada no processo educativo.

§ 2º - A justiça será inspirada nos ideais de igualdade e equidade exigirá discernimento e sensibilidade.

§ 3º - A Educação Infantil, com duração de 3 anos será oferecida à criança de 04 a 06 anos.

§ 4º - O diálogo será valorizado como forma de esclarecer conflitos e garantir o convívio social harmônico e o consenso nas situações que assim o exigir.

§ 5º - A solidariedade, relacionada com o exercício da cidadania, será manifestada através da ajuda desinteressada de todos e da participação nos eventos e projetos da instituição.

SEÇÃO II

Dos Direitos e dos Deveres

Artigo 18 - Além dos direitos decorrentes da legislação específica, são assegurados à direção, docentes e funcionários:

I – o direito à realização humana e profissional;

II – o direito ao respeito e as condições condignas de trabalho;

III – o direito de recurso à autoridade superior.

Artigo 19 - Ao Diretor, docentes e funcionários, caberá, por outro lado, além do que for previsto na legislação:

I – assumir integralmente as responsabilidades e deveres decorrentes de seus direitos e de suas funções;

II – cumprir seu horário de trabalho, reuniões e período de permanência na escola;

III – manter com seus colegas um espírito de colaboração e amizade.

Artigo 20 - Aos diretores, docentes e funcionários, quando incorrerem em desrespeito, negligência ou revelem incompetência ou incompatibilidade com a função que exercem, cabem as penas disciplinares previstas na legislação específica de cada segmento.

Artigo 21 - Os alunos maiores de 18 anos e os responsáveis pelos alunos menores, como participantes do processo educativo, têm direito à informação sobre sua vida escolar, bem como o direito de apresentar sugestões e críticas quanto ao processo educativo, principalmente nas Reuniões de Pais e Mestres.

§ 1º - Para efeito desse regimento, os responsáveis pelo aluno menor de 18 anos são seus pais ou a pessoa maior judicialmente identificada como tal.

§ 2º - Na falta dos pais ou do responsável judicialmente definido, será considerada responsável a pessoa que efetuar a matrícula do menor.

Artigo 22 - Os alunos, além do que estiver previsto na legislação, têm direito a:

I – formação educacional adequada e em conformidade com os currículos apresentados no planejamento anual;

II – respeito à sua pessoa por parte de toda a comunidade escolar;

III – convivência sadia com seus colegas;

IV – comunicação harmoniosa com seus educadores;

V – associação, podendo eleger representantes;

VI – recorrer às instâncias escolares superiores.

Artigo 23 - Os alunos, além do que dispõe a legislação, têm o dever de:

I – participar conscientemente de sua própria educação, comparecendo a todas as atividades educacionais;

II – cumprir as Normas de Convivência da Escola;

III – integrar-se à comunidade escolar;

IV – respeitar seus educadores, colegas, funcionários, assim como seus valores morais e culturais;

V – respeitar o espaço físico e bens materiais da escola colocados à sua disposição;

VI – comparecer às atividades escolares trajando uniforme e portando o material escolar exigido;

Parágrafo Único – A escola fornecerá o uniforme e o material escolar para todos os alunos.

Artigo 24 - O não cumprimento das obrigações e a incidência em faltas disciplinares poderão acarretar ao aluno as sanções:

I – Advertência verbal;

II – advertência por escrito e enviada aos pais ou responsáveis;

III – Suspensão temporária de todas as atividades, até o máximo de cinco dias (úteis/corridos/**letivo**), com ciência do responsável, se menor, e encaminhamento às autoridades judiciais, assistenciais e médicas competentes, respeitadas as Normas do Estatuto da Criança e do Adolescente, sempre que for o caso.

§ 1º - Todas as medidas disciplinares serão tomadas obedecendo-se ao disposto no artigo 12, incisos III e IV deste Regimento e respeitando-se o direito a:

I – ampla defesa;

II – recurso a órgãos superiores, quando for o caso;

III – assistência dos responsáveis quando o aluno tiver idade inferior a 18 anos;

IV – continuidade de estudos, no mesmo ou em outro estabelecimento de ensino;

§ 2º - Toda medida disciplinar aplicada será comunicada aos responsáveis.

§ 3º - Nos casos que envolvam prejuízo financeiro para a escola ou para terceiros, poderá ser exigido ressarcimento, respeitada a condição econômica do aluno e comprovada a culpabilidade.

Capítulo V

Dos Planos

Artigo 25 - Esta escola conta com os seguintes planos, colocados à disposição da comunidade escolar:

I – Plano Escolar;

II – Plano de Curso, que tem por finalidade garantir a organicidade e a continuidade do curso;

III – Plano de Ensino, elaborado em consonância com o plano de curso.

TÍTULO III

Do Processo de Avaliação

Capítulo I

Dos Princípios

Artigo 26 - A avaliação terá como princípio o aprimoramento da qualidade de ensino.

Artigo 27 - A avaliação será subsidiada por procedimentos de observação, registros contínuos e terá por objetivo permitir o acompanhamento:

I – sistemático e contínuo do processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com os objetivos e metas propostos;

II – do desempenho da direção, dos professores, dos alunos e dos demais funcionários nos diferentes momentos do processo educacional;

III – da participação efetiva da comunidade escolar nas mais diversas atividades propostas pela escola;

IV – da execução do planejamento curricular – bimestralmente.

Capítulo II

Da Avaliação Institucional

Artigo 28 - A avaliação da instituição escolar recairá sobre os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, devendo ser realizada através de procedimentos internos, definidos pela escola, e externos, pelos órgãos governamentais.

Artigo 29 - A avaliação interna, realizada pelo Conselho de Série e Termo e pelo Conselho de Escola, em reuniões especialmente convocadas para esse fim, terá como objetivo a análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.

Artigo 30 - A síntese dos resultados será consubstanciada em relatórios que, anexados ao Plano Escolar, nortearão os momentos de planejamento e replanejamento da escola.

Capítulo III

Da Avaliação do Ensino e da Aprendizagem

Artigo 31 - A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem será realizada de forma contínua, processual cumulativa e sistemática, tendo por objetivos:

- I – diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades;
- II – possibilitar que o próprio aluno avalie sua aprendizagem;
- III – orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- IV – fundamentar as decisões do Conselho de Série e Termo quanto à necessidade de procedimentos de reforço e recuperação da aprendizagem, de reclassificação de alunos;
- V – orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

Parágrafo Único – A avaliação do processo de ensino e aprendizagem envolve a análise do conhecimento e das técnicas específicas adquiridas pelo aluno e também aspectos formativos, pela observação de suas atitudes referentes à presença às aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidade com que assume o cumprimento de seu papel.

Artigo 32 - Os alunos serão avaliados bimestralmente, por meio de provas escritas, trabalhos, pesquisas e observação direta.

§ 1º - Na avaliação do desempenho do aluno, os aspectos qualitativos prevalecerão sobre os quantitativos.

§ 2º - Os critérios de avaliação estarão fundamentados nos objetivos específicos de cada componente curricular, nos objetivos peculiares de cada curso e nos objetivos gerais de formação educacional que norteiam a escola.

§ 3º - Na avaliação do aproveitamento serão utilizados dois ou mais instrumentos, pelo professor, sendo um deles escrito.

Artigo 33 - Os resultados das avaliações serão registrados por meio de sínteses bimestrais e finais, em cada componente curricular.

Artigo 34 – Do 2º ao 5º ano Os resultados das avaliações serão traduzidos em notas de 0 (zero) a 10 (dez), sempre em números inteiros, que identificarão o rendimento dos alunos, na seguinte conformidade:

- I – 0 a 4 – rendimento não satisfatório (NS)
- II – 5 a 7 – rendimento satisfatório (S)
- III – 8 a 10 – rendimento plenamente satisfatório (PS) (verificar)

Art. 35: Nos primeiros anos os alunos são avaliados de maneira (desenvolvimento) global e de acordo com a hipótese de escrita.

Parágrafo Único – Além das notas, o professor poderá emitir pareceres em complementação ao processo avaliatório.

Artigo 35 – Os Conselhos de Série e Termo reunir-se-ão bimestralmente, para analisar os resultados das avaliações e decidir sobre atividades de recuperação contínua e paralela aos alunos com rendimento insatisfatório.

Artigo 36 – Os Conselhos de Série e Termo reunir-se-ão ao final do ano letivo para decidir sobre os casos de promoção ou retenção de alunos.

Parágrafo Único – Os Conselhos de Série e Termo poderão decidir sobre a promoção de alunos com rendimento insatisfatório em até dois componentes curriculares.

TÍTULO IV

Da Organização e Desenvolvimento do Ensino

Capítulo I

Da Caracterização, Níveis, Cursos e Modalidades de Ensino

Artigo 37 – A EMEB XY ministra o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e a Educação de Jovens e Adultos em dois ciclos, de acordo com os currículos constantes da sua proposta pedagógica, corresponde as 4 (quatro) séries iniciais do Ensino fundamental.

§ 1º - O ensino fundamental, será oferecido em regime de progressão continuada, organizado em 2 ciclos, na seguinte conformidade:

- I – ciclo I – 1ª e 2ª série;
- II – ciclo II – 3ª e 4ª série;

§ 2º - A Educação de Jovens e Adultos com duração de 2 anos, será oferecida em regime anual, também em 2 ciclos, na seguinte conformidade:

I – ciclo I – equivalente à 1ª e 2ª séries

II – ciclo II – equivalente à 3ª e 4ª séries

§ 3º - A Educação de Jovens e Adultos com o curso Supletivo correspondente as 4 (quatro) primeiras séries, terá duração máxima de 02 (dois) anos.

§ 4º - No caso do aluno solicitar matrícula nos termos do § 2º, poderá fazê-lo em qualquer época do ano, sendo submetido a uma prova de escolaridade, para fins de classificação no Ciclo I ou II, ou comprovar competência para iniciar o Ciclo III.

Artigo 38 – A escola poderá instalar outros cursos ou projetos especiais com a finalidade de atender aos interesses da comunidade escolar, podendo a direção, nesses casos, firmar convênios e propor termos de cooperação com entidades públicas e privadas, submetendo-os à apreciação do Conselho de Escola.

Capítulo II Dos Currículos

Artigo 39 – Nos termos da legislação vigente, os currículos, elementos integrantes do Plano Escolar, contam com uma base nacional comum e uma parte diversificada.

Parágrafo Único – Os componentes curriculares a serem trabalhados nas séries serão indicados no Plano Escolar.

Capítulo III Da Progressão Continuada

Artigo 40 – A escola adotará, no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, assim entendido o regime em que o aluno não será retido no interior do ciclo, desde que: tenha frequência igual ou superior a 75% em cada componente curricular,

Capítulo IV Dos Projetos Especiais

Artigo 41 – A escola poderá desenvolver projetos especiais abrangendo:

I – atividades de reforço e recuperação de aprendizagem e orientação de estudos;

II – Uma concepção histórico-cultural do processo de alfabetização escola;

III – organização e utilização de salas ambiente e de leitura

IV – grupos de estudo e pesquisa;

V – cultura e lazer;

VI – Educação Ambiental na Escola Fundamental;

VII – Construção de Modelos Pedagógicos e Operacionais para a implantação da Educação Ambiental nas escolas do Ensino Fundamental na Região de São Carlos;

VIII – outros de interesse da comunidade (Projeto de Esporte, Alunos – Pais) Projeto PIC.

§ 1º - As atividades de reforço e de recuperação destinam-se aos alunos com defasagem de aprendizagem de uma determinada série ou termo.

§ 2º - Os projetos especiais, integrados aos objetivos da escola, serão planejados e desenvolvidos pelos profissionais da escola, e aprovados nos termos das normas vigentes.

TÍTULO V Da Organização Técnico-Administrativa Capítulo I Da Caracterização

Artigo 42 – A organização técnico-administrativa da escola abrange:

I – Núcleo de Direção;

II – Núcleo Técnico-Pedagógico;

III – Núcleo Administrativo

IV – Núcleo Operacional;

V – Corpo Docente

VI – Corpo Discente.

Parágrafo Único – Os cargos e funções previstos para as escolas, bem como as atribuições e competências, estão regulamentados em legislação específica.

Capítulo II Do Núcleo de Direção

Artigo 43 – O Núcleo de Direção da escola é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.

Parágrafo Único – Integram o núcleo de direção o Diretor de escola e o Assistente de Diretor.

Artigo 44 – A direção da escola exercerá suas funções objetivando garantir:

I – a elaboração e execução da proposta pedagógica;

II – a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;

III – o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;

IV – a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;

V – os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;

VI – a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;

VII – as informações aos responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;

VIII – a comunicação ao Conselho Tutelar, dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas injustificadas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas dadas.

Artigo 45 – Cabe ainda à direção subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, no tocante às normas vigentes, e representar aos órgãos superiores da administração quando houver decisão em desacordo com a legislação.

Capítulo III Do Núcleo Técnico – Pedagógico

Artigo 46 – O Núcleo Técnico-Pedagógico terá a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes, relativo a:

I – elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica;

II – coordenação pedagógica.

Parágrafo Único – Integram o núcleo técnico-pedagógico assessora pedagógica, o professor coordenador, o orientador educacional e o coordenador pedagógico, onde houver.

Capítulo IV Do Núcleo Administrativo

Artigo 47 – O Núcleo Administrativo terá a função de dar apoio ao processo educacional, auxiliando a direção nas atividades relativas a:

I – documentação e escrituração escolar e de pessoal;

II – organização e atualização de arquivos;

III – expedição, registro e controle de expediente;

IV – registro e controle de bens patrimoniais, bem como de aquisição, conservação de materiais e de gêneros alimentícios.

Parágrafo Único – Integram o Núcleo Administrativo o secretário, o auxiliar administrativo pleno, o auxiliar administrativo júnior e demais cargos e funções correlatas.

Capítulo V Do Núcleo Operacional

Artigo 48 – O Núcleo Operacional terá a função de proporcionar apoio ao conjunto de ações complementares de natureza administrativa e curricular, relativas às atividades de:

I – zeladoria, vigilância e atendimento de alunos;

II – limpeza, manutenção e conservação da área interna e externa do prédio escolar;

III – controle, manutenção e conservação de mobiliários, equipamentos e materiais didático-pedagógicos;

IV – controle, manutenção, conservação e preparo da merenda escolar.

Parágrafo Único – integram o Núcleo Operacional o inspetor de alunos (agente Edu), as serventes-merendeiras, serviços gerais e vigias.

Capítulo VI Do Corpo Docente

Artigo 49 – Integram o corpo docente todos os professores da escola, que exercerão suas funções, incumbindo-se de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho;

III – zelar pela aprendizagem de alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com rendimento insatisfatório;

V – cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Capítulo VII Do Corpo Discente

Artigo 50 – Integram o corpo discente todos os alunos da escola a quem se garantirá o livre acesso às informações relativas à sua vida escolar.

TÍTULO VI Da Organização da Vida Escolar

Capítulo I Da Caracterização

Artigo 51 – A organização da vida escolar visa garantir a regularidade da ***** vida escolar do aluno, assim como o acesso, a permanência e a progressão nos estudos.

Capítulo II Das Formas de Ingresso, Classificação e Reclassificação

Artigo 52 – A matrícula do aluno será efetuada mediante requerimento do responsável, ou do próprio candidato, quando maior de idade, observadas as normas, as diretrizes para atendimento da demanda escolar e os seguintes critérios:

I – por ingresso, na 1ª série do ensino fundamental, com base apenas na idade, nos termos da legislação.

II – por classificação ou reclassificação, a partir da 2ª série do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos;

Artigo 53 – A classificação ocorrerá:

I – por progressão continuada, no ensino fundamental, ao final de cada série, durante os ciclos e na Educação de Jovens e Adultos, no final de cada termo, durante o ciclo.

II – por promoção, ao final do Ciclo I, do Ciclo II, do Ensino Fundamental e Educação para Jovens e Adultos;

III – por transferência, para candidatos de outras escolas do país ou do exterior;

IV – mediante avaliação feita pela escola para alunos sem comprovação de estudos anteriores ou oriundos de país estrangeiro, observados os critérios de idade e outras exigências específicas do curso.

Parágrafo Único – No caso do inciso III, anterior, e a critério do Conselho de Série e Termo, o aluno poderá ser submetido a estudos de adaptação, quando houver discrepância entre os componentes curriculares desta escola e os da escola de origem.

Artigo 54 – A reclassificação do aluno, em série ou etapa adequada ao seu grau de desenvolvimento e experiência, tendo como referência a correspondência idade/série e a avaliação de competências nas matérias da base nacional comum do currículo, ocorrerá a partir de:

I – proposta apresentada pelo professor ou professores do aluno, com base nos resultados de avaliação diagnóstica;

II – solicitação do próprio aluno maior ou do responsável pelo aluno menor mediante requerimento dirigido ao diretor da escola.

§ 1º - A avaliação de competência a que se refere o “caput” será elaborada por comissão especialmente designada para esse fim, pelo Diretor de Escola.

§ 2º – Constituir-se-ão procedimentos de reclassificação:

I – provas sobre os componentes curriculares da base nacional comum;

II – uma produção de texto em Língua Portuguesa;

III – parecer do Conselho de Série e Termo sobre o grau de desenvolvimento e maturidade do candidato para a devida reclassificação, com base nos resultados da avaliação apresentadas pela comissão.

IV – parecer conclusivo do diretor.

Artigo 55 – Para o aluno da própria escola, a reclassificação ocorrerá até o final do primeiro bimestre letivo e, para o aluno recebido por transferência, *** sem documentação escolar ou oriundo de país estrangeiro, em qualquer momento do ano letivo.

Artigo 56 – Caberá aos Conselhos de Classe e Termo estabelecer, sempre que necessário, outros procedimentos para:

I – matrícula, classificação e reclassificação de alunos;

II – estudos e atividades de recuperação;

III – adaptação de estudos;

IV – avaliação de competências;

V – aproveitamento de estudos.

Capítulo III

Da Frequência e Compensação de Ausências

Artigo 57 – A escola fará o controle sistemático da frequência dos alunos às atividades escolares, nos Diários de Série e Termo, bimestralmente, adotará as medidas necessárias para que os alunos possam compensar as ausências que ultrapassem o limite de 25% de horas letivas ministradas em cada componente curricular.

§ 1º - as atividades de compensação de ausências serão programadas, orientadas e registradas pelo professor da série ou do termo, com a finalidade de sanar as dificuldades de aprendizagem provocadas pela frequência irregular às aulas. (VER LEG)

§ 2º - As atividades de compensação de ausências serão oferecidas aos alunos que tiverem suas faltas justificadas mediante requerimento do responsável, ou pelo próprio aluno, quando maior de idade, no primeiro dia em que retornar à escola.

Artigo 58 – No final do ano, o controle de frequência será efetuado sobre o total de horas letivas de cada componente curricular, exigida a frequência mínima de 75% para promoção em cada um deles.

Parágrafo Único – Poderá ser reclassificado, por proposta de acordo com o Conselho de Série e Termo, o aluno que, no período letivo anterior, observada a correlação idade-série, o aluno que não atingiu a frequência mínima exigida, em até dois componentes curriculares.

Capítulo IV

Da Promoção, da Recuperação, da Retenção e da Evasão

SEÇÃO I

Da Promoção

Artigo 59 – Após a conclusão do ano letivo, os alunos serão classificados, segundo os seguintes critérios de promoção:

I - Alunos das séries intermediárias dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental com frequência igual ou superior a 75% em cada componente.

II - Alunos, ao final dos Ciclos I e II, do Ensino Fundamental, com rendimento escolar satisfatório e frequência igual ou superior a 75% em cada componente.

Parágrafo único - Alunos dos Ciclos I e II, do Ensino Fundamental, em qualquer série, com frequência inferior a 75% em cada componente se, e somente quando a escola considerar o rendimento escolar satisfatório. Caberá ao Conselho de Série e Termo avaliar e decidir se a ausência às aulas prejudicou ou não o desempenho do aluno para prosseguimento de estudos.

SEÇÃO II Da Recuperação

Artigo 60 – Todos os alunos terão direito a estudos de reforço e recuperação, em todos os componentes curriculares em que o aproveitamento for considerado insatisfatório, a partir de resultados periódicos.

Artigo 61 – As atividades de recuperação deverão ocorrer:

I - De forma contínua, como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares e deverão ser devidamente registradas;

II - De forma paralela, ao longo do ano letivo e em horário diverso ao das aulas regulares e, sob a forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem;

Parágrafo único: A escola, por meio de seus professores, articular-se-á com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

SEÇÃO III Da Retenção

Parágrafo Único – Caberá ao Conselho de Série e Termo decidir sobre os casos de retenção, nos termos do artigo 36 deste Regimento.

SEÇÃO IV Da Evasão

Artigo 62 – Serão considerados evadidos os alunos com frequência inferior a 50% do total das horas letivas quando não houver tempo hábil para compensação de ausências, de modo a atingir 75% de frequência em cada componente curricular.

Da Adaptação e Aproveitamento de Estudo

Artigo 63 – Cabe ao Conselho de Série e Termo, atender a alunos transferidos, inclusive provenientes de países estrangeiros, com defasagens de conhecimentos e ou disciplinas de séries anteriores, através de orientação de estudos, trabalhos de pesquisa, exercícios e frequentando aulas no período diverso na mesma série ou em séries anteriores.

Artigo 64 – Cabe ao Conselho de Série e Termo, avaliar estudos realizados ou conhecimentos adquiridos pelo educando, por via formal ou não formal, permitindo avanços e dispensa de componentes curriculares na série.

Capítulo V Da Expedição de Documentos de Vida Escolar

Artigo 65 – A unidade escolar expedirá históricos escolares, declarações de conclusão de série ou ciclo, ou certificados de conclusão de curso, em conformidade com a legislação vigente.

TÍTULO VII

Das Disposições Gerais

Artigo 66 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina do horário inverso no ensino fundamental e será ministrado de acordo com as normas do sistema, assegurando-se o respeito à diversidade cultural religiosa, vedadas, quaisquer formas de proselitismo.

Artigo 67 – A escola manterá à disposição dos responsáveis e dos alunos cópia desse Regimento.

Parágrafo Único – Será também fornecida ao interessado cópia das Normas de Convivência.

Artigo 68 – Incorporar-se-ão a esse regimento as determinações supervenientes, oriundas de disposições legais ou de normas baixadas pelos órgãos competentes.

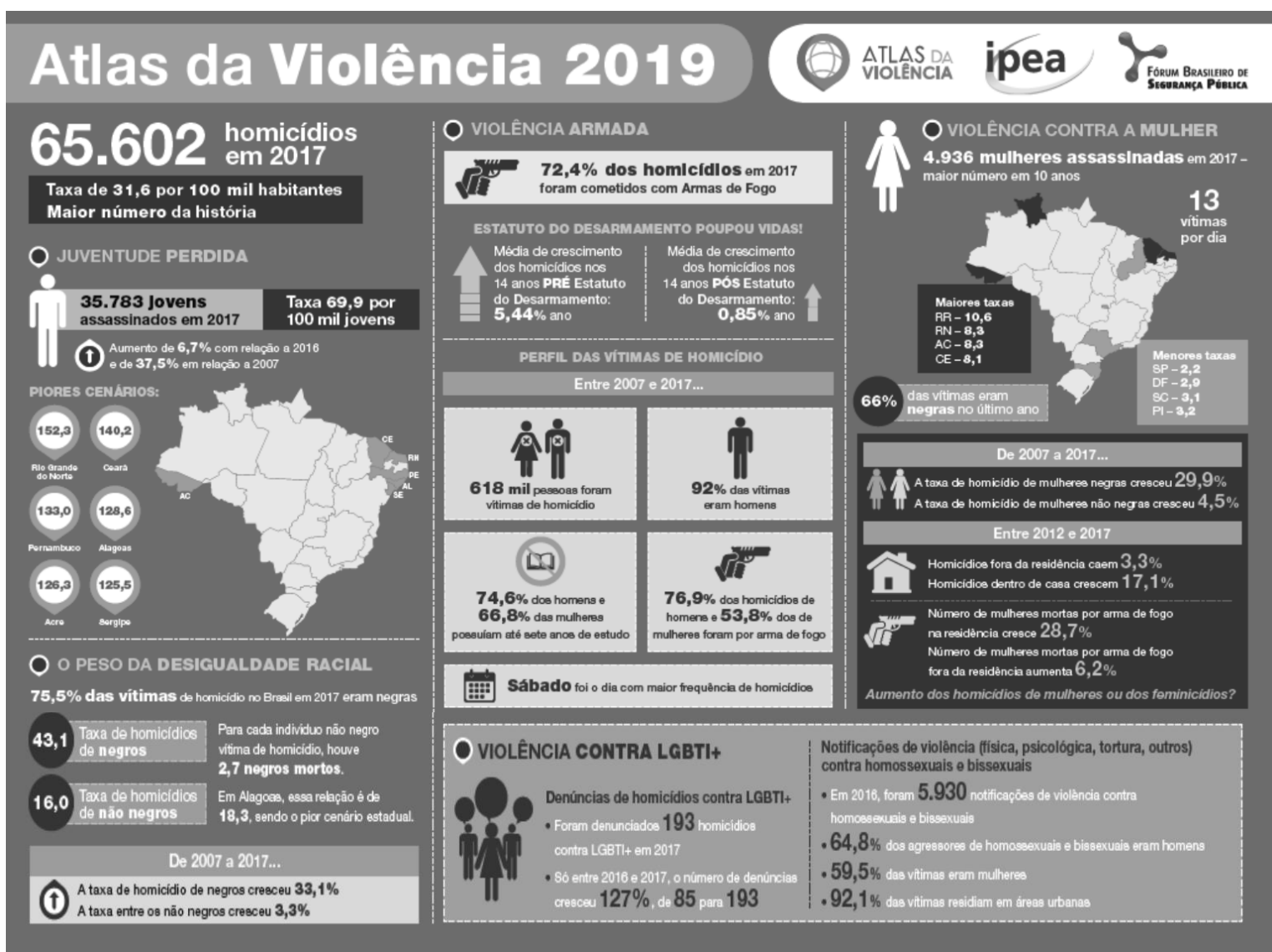
Artigo 69 – Os casos omissos e não previstos serão decididos pelo Conselho de Escola, quando forem de sua atribuição.

Artigo 70 – Este Regimento escolar entrará em vigor na data de sua aprovação.

***** Educação Especial

***** incluir atribuições dos responsáveis legais.

ANEXO 5- ATLAS SOBRE A VIOLÊNCIA



Fonte: ⁶Atlas da Violência 2019 – IPEA

⁶ Acesso Digital em 21 de jun. 2019:

ANEXO 6- ÍNDICES DE HOMICÍDIOS ENTRE JOVENS DE 15 A 29 DE ANOS DE IDADE NO PERÍODO DE 2007 A 2017

	UF	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
■	RO	210	210	231	226	187	230	212	229	261	261	228
■	AC	72	76	78	74	73	101	119	111	105	194	297
■	AM	433	481	540	634	791	732	659	678	809	782	943
■	RR	47	38	52	52	39	70	78	56	77	92	100
■	PA	1.263	1.635	1.717	1.935	1.758	1.799	1.785	1.821	1.936	2.266	2.451
■	AP	114	141	108	168	122	164	147	162	165	233	236
■	TO	94	122	135	178	160	182	149	188	243	281	303
■	MA	623	714	775	837	820	952	1.171	1.311	1.257	1.212	1.112
■	PI	186	187	205	195	223	269	329	392	328	367	313
■	CE	1.066	1.131	1.196	1.494	1.568	2.329	2.705	2.831	2.450	2.102	3.348
■	RN	314	402	455	439	596	649	883	1.002	939	1.129	1.366
■	PB	461	561	710	834	915	901	893	869	828	699	709
■	PE	2.698	2.621	2.281	1.977	1.928	1.815	1.709	1.881	2.143	2.512	3.167
■	AL	1.102	1.142	1.115	1.287	1.321	1.231	1.313	1.243	1.049	1.079	1.134
■	SE	294	313	324	351	371	474	520	623	716	869	767
■	BA	2.160	2.994	3.427	3.571	3.221	3.662	3.338	3.553	3.559	4.358	4.522
■	MG	2.344	2.204	2.062	1.956	2.250	2.512	2.595	2.573	2.378	2.513	2.217
■	ES	1.008	1.113	1.164	1.036	1.005	969	985	958	830	707	848
■	RJ	3.652	3.092	2.841	3.020	2.409	2.397	2.693	3.027	2.761	3.386	3.576
■	SP	3.135	2.948	2.940	2.671	2.505	2.875	2.552	2.751	2.333	2.017	1.955
■	PR	1.760	1.914	2.078	1.970	1.786	1.870	1.538	1.473	1.471	1.574	1.361
■	SC	328	406	429	380	389	407	369	402	442	475	527
■	RS	1.137	1.199	1.081	983	1.018	1.149	1.078	1.323	1.391	1.608	1.639
■	MS	340	345	354	292	307	291	265	322	264	274	275
■	MT	368	428	469	462	474	544	541	636	529	516	463
■	GO	849	971	977	1.088	1.201	1.518	1.598	1.568	1.618	1.675	1.601
■	DF	431	492	523	452	493	517	465	453	382	409	325

Fonte: ⁷Atlas da Violência 2019 – IPEA

⁷ Acesso Digital em 21 de jun. 2019:

<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/filtros-series>