

**CONSELHO ESCOLAR E AS
POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO
E CONVIVÊNCIA:
o desafio da violência na escola**

MARIA CECÍLIA LUIZ
(organizadora)

Conselho Escolar e as
possibilidades de diálogo
e convivência:

o desafio da violência na escola



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Reitor

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Adilson J. A. de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação

Claudia Raimundo Reyes



SEaD – Secretaria de Educação a Distância

Secretária de Educação a Distância – SEaD

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação SEaD-UFSCar

Glauber Lúcio Alves Santiago

Sandra Abib

Fabiana Marini

Coordenação UAB-UFSCar

Fabiane Letícia Lizarelli



EdUFSCar – Editora da Universidade Federal de São Carlos

Conselho Editorial

Ana Claudia Lessinger

José Eduardo dos Santos

Marco Giuliatti (*in memoriam*)

Nivaldo Nale

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Roseli Rodrigues de Mello

Rubismar Stolf

Sergio Pripas

Vanice Maria Oliveira Sargentini

Walter José Botta Filho



Coleção Conselhos Escolares

Maria Cecília Luiz (coordenador-geral) – UFSCar

José Roberto Ribeiro Junior (coordenador adjunto) – SEB/MEC

Cefisa Maria Sabino Aguiar – UFC

Daniela Karine Ramos – UFSC

Eden Ernesto da Silva Lemos – UFRN

Francisco Herbert Lima Vasconcelos – UFC

Lucília Augusta Lino de Paula – UFRRJ

Swamy de Paula Lima Soares – UFPB

Walter Pinheiro Barbosa Junior – UFRN

Conselho Escolar e as
possibilidades de diálogo
e convivência:
o desafio da violência na escola

Maria Cecília Luiz
(organizadora)



EdUFScar

São Carlos, 2016

© 2016, dos autores

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Nayla Vieira Semensato

Winnie Tathiane Dourado

Editoração Eletrônica

Izis Cavalcanti

Capa

Clarissa Galvão Bengtson

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

C755c

Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola / organizadora: Maria Cecília Luiz. -- São Carlos : EdUFSCar, 2016.

250 p. -- (Coleção SEaD-UFSCar).

ISBN: 978-85-7600-438-7

1. Conselhos Escolares. 2. Violência escolar. 3. Conflitos.
4. Indisciplina. 5. Convivência. I. Título.

CDD: 379.1531 (20^a)

CDU: 37

Universidade Federal de São Carlos

Editora da Universidade Federal de São Carlos

Telefax: (16) 3351-8137

Via Washington Luís, km 235 · CEP: 13565-905 · São Carlos, SP · Brasil

http://www.editora.ufscar.br · E-mail: edufscar@ufscar.br · Twitter: @EdUFSCar

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Prefácio.....	13
Julio Groppa Aquino	
1 Conselhos escolares, indisciplina e violência: contextualizando discursos e procedimentos na escola.....	17
Maria Cecília Luiz	
Ariel Cristina Gatti Vergna	
Anderson de Lima	
2 Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área.....	39
Leila Maria Ferreira Salles	
Débora Cristina Fonseca	
Joyce Mary Adam	
3 A invisibilidade da violência: humilhação, desrespeito e discriminação entre jovens em idade escolar.....	77
Sandra A. Riscal	
José Reinaldo Riscal	
4 Algumas ponderações sobre Livros de Ocorrências e disciplina na escola....	93
Renata Maria Moschen Nascente	
Larissa Barbosa Ferreira	
Paola Karuliny Guarnieri	
5 O conselho de escola e a constituição de sujeitos democráticos: revisitando teorias e práticas na/da formação de diretores escolares.....	109
Elianeth Dias Kanthack Hernandez	
Graziela Zambão Abdian	
6 Situações de conflitos: dilemas e tensões na gestão de escolas públicas....	123
Roberto Alves Gomes	
Angela Maria Martins	

7	Foucault e o des(controle) dos sujeitos.....	141
	Nadia Perez	
	Drieli Giangarelli	
8	Providências registradas nos Livros de Ocorrências: relatos sobre (in)disciplina e relações entre escola e famílias.....	155
	Renata Maria Moschen Nascente	
	Raíssa de Oste	
	Nathália Gonçalves Lara	
9	Reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua: relatos da experiência do programa VIJuventude do Distrito Federal	173
	Vanessa de Jesus Krominski	
	Débora Cristina Fonseca	
	Maria Cecília Kerches de Menezes	
10	Em busca de uma identidade emancipadora: uma experiência com adolescentes de escola estadual.....	189
	Priscila Carla Cardoso	
	Débora Cristina Fonseca	
11	Reflexões a respeito de crianças e adolescentes envolvidos em atos infracionais.....	203
	Marcela Luiz Corrêa da Silva	
	Maria Cecília Luiz	
	Ronaldo Martins Gomes	
12	A contribuição da legislação infantojuvenil na construção de uma escola democrática e participativa.....	227
	Elisiane Spencer Quevedo Goethel	
	Sérgio Dalaneze	

APRESENTAÇÃO

Este livro é o resultado de várias investigações de pesquisadores(as), docentes e discentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e de outras instituições públicas, de forma coletiva. Teve como objetivo principal colaborar com as escolas públicas de Educação Básica no esforço de refletir sobre quem são os estudantes envolvidos com questões de indisciplina e violência e como lidar com essas situações em espaços escolares. Isto é, compreender e valorizar a escola e os Conselhos Escolares (CE) com a perspectiva da gestão democrática, e por meio de bases teóricas e abordagens práticas relacionadas à convivência e ao diálogo.

Essa temática tem sido recorrente em pesquisas acadêmicas, que buscam formular hipóteses sobre problemas relacionados a indisciplina e a violência, e de entender como esses termos têm sido usados para designar ações de adolescentes e jovens. Torna-se cada vez mais pertinente refletir sobre atos violentos e/ou indisciplinados que acontecem no ambiente escolar, bem como sobre legislações infantojuvenis, pois a escola necessita de caminhos simples e objetivos, dos quais ela possa atuar de forma assertiva diante de problemas cotidianos que adentram os seus muros. Destaca-se que os estudos apresentados nesta coletânea não intencionaram recriminar instituições escolares e culpabilizar educadores, mas sim, provocar discussões e debates sobre a responsabilidade de todos os que estão envolvidos com a escola, e possibilitar mais práticas educativas de cunho positivo e de caráter social, com vistas a respeitar e auxiliar adolescentes e jovens estudantes.

Acredita-se que os capítulos a seguir serão surpreendentes e que, de maneira agradável, assim como uma fragrância de aroma suave e bom, a leitura dos textos contribuirá tanto no aspecto teórico como prático, que por meio de diferentes referenciais teóricos subsidiarão novas pesquisas, com pontos de vistas semelhantes ou correlacionados.

Parafraseando Vinícius de Moraes, um livro sem *Apresentação* é como um rio sem pontes, desta forma, apresenta-se brevemente os doze capítulos, começando com o capítulo que abre o livro, de autoria de **Maria Cecília Luiz, Ariel Cristina Gatti Vergna e Anderson de Lima**, que aborda a relação entre Conselhos Escolares, indisciplina e violência por meio de análise documental de atas de reuniões de CE. Os autores contextualizam discursos e procedimentos na escola, apresentando algumas reflexões sobre esse tema e apontando as contribuições proporcionadas por uma abordagem fundada na valorização do diálogo e na dignidade humana para a constituição de uma dimensão mais democrática na vida escolar. Consideram que os Conselhos Escolares são espaços privilegiados para buscar soluções relacionadas aos conflitos na unidade escolar.

O segundo capítulo, de **Leila Maria Ferreira Salles, Débora Cristina Fonseca e Joyce Mary Adam**, professoras da Unesp de Rio Claro, tem como objetivo apresentar considerações teóricas, a partir de um levantamento bibliográfico da literatura sobre violência e violência na escola. Uma riquíssima reflexão sobre diversas concepções que abordam a questão da violência, presentes na sociedade, e do significado que esse termo adquire quando a referência é o âmbito escolar. Nessa discussão, busca-se analisar as tendências explicativas sobre comportamentos violentos, que são compreendidos como um fenômeno complexo o qual envolve questões políticas, econômicas, sociais, individuais e aspectos da própria instituição escolar.

Sandra Aparecida Riscal e José Reinaldo Riscal, no terceiro capítulo, evidenciam a problemática relativa a invisibilidade da violência, considerando a pesquisa desenvolvida na *Agenda Juventude Brasil*, de 2013, sobre humilhação, desrespeito e discriminação entre jovens em idade escolar. Os autores constroem suas considerações valendo-se de dados quantitativos sobre a juventude brasileira e, problematizando-os, revelam que um projeto de transformação social, voltado para uma sociedade igualitária, deve visar não apenas as macropolíticas, mas, principalmente, as microrrelações que determinam a vida cotidiana. É nesse espaço que, por meio de uma invisibilidade consentida, sujeitos são submetidos a um tipo de violência invisível, pois não encontram relevância e nem proteção social.

O tema do quarto capítulo, desenvolvido pelas autoras **Renata Maria Moschen Nascente, Larissa Barbosa Ferreira e Paola Karuliny Guarnieri**, demonstra como os Livros de Ocorrências (LO), muito usuais nas escolas públicas de Educação Básica, revelam a disciplina praticada pelas instituições. As

autoras descrevem os LO como: uma “janela”, onde se obtém o panorama das relações dentro da escola; e um “retrato” das relações entre alunos e entre eles e as equipes escolares no que se refere à disciplina e/ou indisciplina, pois a escola carece de reflexões sobre essas relações, inclusive que signifique ir além dos registros dos LO.

O tema do quinto capítulo, de autoria de **Elianeth Dias Kanthack Hernandez** e **Graziela Zambão Abdian**, professoras da Unesp de Marília, está relacionado a um trabalho de formação continuada com os diretores escolares de um município do interior paulista durante os anos de 2011 e 2012. Teve como objetivo refletir sobre a formação indicada (sugerida) pelos diretores: Conselhos Escolares e as possibilidades de constituição de sujeitos democráticos. Após a realização dos encontros, analisam que a possibilidade de constituir sujeitos democráticos revela-se em acreditar nas “subjetividades rebeldes” ou “subjetividades inconformistas” entre profissionais da educação – pesquisadores e diretores, diretoras, professores e professoras –, entendendo que a indignação significa mobilização à mudança.

Roberto Alves Gomes e **Angela Maria Martins**, no sexto capítulo, analisam de que forma diretores de escolas públicas estaduais de São Paulo registram situações de conflito, indisciplina e violência, com base na apresentação e discussão do Sistema de Proteção Escolar – SPE, de um lado; de outro, busca-se examinar os Registros de Ocorrência Eletrônica – ROEs de uma unidade escolar do interior paulista. Concluem que os órgãos centrais poderiam utilizar esses registros como escopo informativo para elaborar políticas públicas educacionais mais coerentes às necessidades e ao perfil do alunado, com vistas a prevenir situações de conflito intra e extramuros escolar. Ressaltam que as situações de conflito podem ampliar o campo de tensão, tendo em vista a ausência de preparação adequada dos profissionais envolvidos nessas situações, com os desafios que se colocam nas complexas relações do cotidiano escolar.

O sétimo capítulo, escrito por **Nadia Perez** e **Drieli Giangarelli**, nos convida a *revisitar* e rever algumas ideias de Michel Foucault sobre o poder disciplinar e seu alcance para pensar a escola nos dias de hoje e, em especial, para refletir sobre o controle e o disciplinamento dos indivíduos na instituição escolar. Nessa perspectiva de análise, ao conceber os conhecimentos seriados, a escola salienta as disparidades individuais, recompensando os que se sujeitam a movimentos adequados, os quais a escola impõe, e punindo e excluindo os alunos que apresentam comportamento diferente

ao imposto. Muitas vezes, as punições não objetivam repensar acerca das ações realizadas, mas sim acusar os infratores, diferenciá-los e distingui-los, separando-os em grupos distintos. Essa reflexão sobre mecanismos disciplinares deve ser debatida entre todos os envolvidos com a escola, visto que são estes mecanismos que levam as pessoas a aceitarem o poder de serem punidas e de punirem.

De autoria de **Renata Maria Moschen Nascente**, **Raíssa de Oste** e **Nathália Gonçalves Lara**, temos o oitavo capítulo. Este texto trata da relação entre os familiares e a escola, parceiros fundamentais no desenvolvimento de adolescentes e jovens. As autoras destacam que essa relação é permeada de conflitos de diversas naturezas, principalmente os relativos à (in)disciplina dos alunos. Por meio de dados empíricos, registrados em fichas e/ou Livros de Ocorrências, compreende-se como a escola e os familiares lidam com atitudes de adolescentes e jovens que contradizem, extrapolam e/ou rompem com regras socialmente estabelecidas. Concluem que as providências registradas nas escolas pesquisadas, referentes aos atos considerados (in) disciplinares por parte de estudantes, foram basicamente inócuas, isto é, não apresentaram potencial educativo, no sentido de alguma aprendizagem ou desenvolvimento social de educandos. Também apontam como resultado da pesquisa um considerável distanciamento entre escola e familiares. As causas para este fato são diversas, e entre elas destacam-se o descompasso das duas instituições: escola e família, em relação às novas necessidades educacionais de adolescentes e jovens, revelando que ambas parecem desorientadas quanto à tarefa de educá-los.

O capítulo nove escrito pelas autoras **Vanessa de Jesus Krominski**, **Débora Cristina Fonseca** e **Maria Cecília Kerches de Menezes**, teve o objetivo de analisar alternativas de inclusão de crianças, adolescentes e jovens em situação de rua, a partir da experiência de um programa desenvolvido em Brasília, com início em 2008, chamado VIJuventude. A perspectiva foi focar a exclusão social e a evasão escolar (que se configuram como situações negativas na escola). Segundo as autoras o resultado da relação entre ambas (exclusão social e a evasão escolar) comprova a persistência das desigualdades educacionais e sociais de um sistema no qual quem não produz capital não é funcional para a sociedade. Apontam para a necessidade de estudos que corroborem com estratégias que possibilitem uma reinserção escolar satisfatória, em especial para esses adolescentes e jovens que se encontram, muitas vezes, em situação de abandono por parte da família e do Estado.

No capítulo dez, as autoras **Priscila Carla Cardoso** e **Débora Cristina Fonseca** discorrem sobre os resultados de uma pesquisa ação com adolescentes tidos como “alunos-problemas” de uma escola estadual no interior do estado de São Paulo. O projeto de intervenção foi elaborado em parceria com o professor mediador e teve como proposta a formação de um processo grupal, com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento da autonomia desses adolescentes em busca de uma identidade com sentido emancipatório, tendo em vista a estigmatização que estes sofriam no ambiente escolar. O resultado desta investigação foi avaliado pela equipe gestora de forma positiva, uma vez que contribuiu para que os adolescentes tivessem uma visão de totalidade sobre suas realidades, mas as autoras constataram que houve muita dificuldade de entendimento, por parte dos professores, com relação ao processo que estava sendo estabelecido. Isso fez com que o corpo docente agisse de forma contrária ao que estava sendo trabalhado no grupo, propiciando muitas suspensões, advertências e até boletins de ocorrência contra alguns desses adolescentes durante o período de intervenção. Ficou claro que a escola não estava preparada para lidar com tais situações, e possuía deficiência na comunicação entre equipe gestora, professores e comunidade escolar. As autoras confirmaram, a partir dessa experiência, a importância dos conselhos escolares, bem como das reuniões de planejamentos escolares e ATPC, como espaços de discussões e reflexões sobre esse e tantos outros assuntos emergentes. Acreditam que somente assim será possível a elaboração conjunta de planos de atuação escolar a fim de minimizar os conflitos escolares e promover novas formas de olhar para alunos denominados protagonistas de violência nas escolas.

O décimo primeiro capítulo de **Marcela Luiz Corrêa da Silva**, **Maria Cecília Luiz** e **Ronaldo Martins Gomes** trata de reflexões sobre crianças e adolescentes envolvidos em atos infracionais, com o propósito de compreender melhor como ocorrem tais práticas e investigar possíveis caminhos que auxiliem na sua prevenção. Foi elaborado a partir de uma investigação realizada em São Carlos-SP, no ano de 2014, tendo como objetivo conhecer melhor quem são as crianças e adolescentes que cometem atos infracionais no Brasil, com vistas a entender o que influencia suas atitudes e analisar esse tema na perspectiva de concepções do Direito (Estatuto da Criança e Adolescente – ECA – e do ordenamento jurídico pátrio) e da Psicologia. Os autores trazem a discussão sobre a delinquência juvenil não se restringir apenas ao fato de um jovem praticar ato infracional e ter de ser punido por isso. Eles

relatam os reflexos positivos de um trabalho realizado pelo Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) de São Carlos, que não apenas vai ao encontro das premissas do ECA, como promove espaços de reflexão e diálogo com esses jovens, contribuindo para modelos de reinserção mais eficientes, prevenindo futuros delitos.

Enfim, no décimo segundo capítulo, **Elisiane Spencer Quevedo Goethel** e **Sérgio Dalaneze** vislumbram os entraves à participação no contexto escolar, visto que os mesmos residem nas dificuldades de aplicação das disposições contidas no ECA, e no legado autoritário que ainda perdura na escola pública aliada a uma concepção ideal de adolescentes e jovens, que, na maioria, refletem situação de vulnerabilidades, exclusão e violências. Os autores testificam que ao se falar em escola democrática, além da participação das crianças, adolescentes e jovens, faz-se necessário assegurar também a participação ativa da comunidade, na definição e no desenvolvimento da escola, por meio da atuação em Conselhos Escolares ou equivalentes, prevendo, portanto, uma abertura maior para a participação da comunidade externa. Isso exige uma reflexão sobre o ECA, seus fundamentos, seus princípios, sua concepção de cidadania, e a educação como um dos direitos fundamentais para o exercício dessa cidadania e o papel da escola como um dos agentes importantes no esclarecimento e na promoção desses direitos.

Foi extremamente prazeroso organizar este livro com temas tão afinados e bem conduzidos pelos seus autores. A busca por uma escola pública com mais qualidade de ensino, de forma democrática, por meio dos Conselhos Escolares, tem como perspectiva de acerto o auxílio aos adolescentes e jovens brasileiros que se encontram, às vezes, tão perdidos ou mais do que nós educadores, principalmente quando têm que definir para suas vidas a melhor maneira de conviver em sociedade. Por isso, acredita-se que o diálogo se faz tão importante nos espaços escolares, pois de outra forma como conhecer esses estudantes, como compreendê-los? Para finalizar, entende-se que uma das funções da unidade escolar, talvez a mais importante, seja propiciar o ensino e a aprendizagem, mas como os estudantes aprenderão se não conseguem construir as regras da escola de forma coletiva, de maneira que estas tenham significado e realmente resultem em atitudes conjuntas de forma orgânica? Esse é o desafio da escola hoje.

Desejo a todos e todas, uma ótima leitura!

PREFÁCIO

Peço licença ao leitor para introduzir ou, quem sabe, rememorar uma bela passagem da literatura contemporânea. Trata-se do poema *Fim e começo*, da lavra de Wyslawa Szymborska, poetisa ganhadora do Prêmio Nobel de Literatura em 1996.

Depois de cada guerra / alguém tem que fazer a faxina. / Colocar uma certa ordem / que afinal não se faz sozinha.

Alguém tem que jogar o entulho / para o lado da estrada / para que possam passar / os carros carregando os corpos.

Alguém tem que se atolar / no lodo e nas cinzas / em molas de sofás / em cacos de vidro / e em trapos ensanguentados.

Alguém tem que arrastar a viga / para apoiar a parede, / pôr a porta nos caixilhos, / envidraçar a janela.

A cena não rende foto / e leva anos. / E todas as câmeras já debandaram / para outra guerra.

As pontes têm que ser refeitas, / e também as estações. / De tanto arregaçá-las, / as mangas ficarão em farrapos.

Alguém de vassoura na mão / ainda recorda como foi. / Alguém escuta / meneando a cabeça que se safou. / Mas ao seu redor / já começam a rondar / os que acham tudo muito chato.

Às vezes alguém desenterra / de sob um arbusto / velhos argumentos enferrujados / e os arrasta para o lixo.

Os que sabiam / o que aqui se passou / devem dar lugar àqueles / que pouco sabem. / Ou menos que pouco. / E por fim nada mais que nada.

Na relva que cobriu / as causas e os efeitos / alguém deve se deitar / com um capim entre os dentes / e namorar as nuvens.

Em breves linhas, a escritora polonesa logra formular com precisão algo de difícil compreensão para os contemporâneos, sobretudo para aqueles envolvidos com a tarefa educativa: a tensão imanente ao ato de ensinar, consubstanciada nos embates narrativos ininterruptos entre os mais velhos (os que lembram e, com sorte, fazem lembrar) e os mais novos (os que anseiam pelo novo).

Sem nenhuma intenção interpretativa, haveríamos de convir que o mundo delineado por Szyborska espelha fielmente o que hoje se passa nas escolas brasileiras. De um lado, uma geração de professores portadora da memória de um país saído de duas décadas de ditadura, cujos ecos persistem entre nós, a despeito das mangas em farrapo de alguns. De outro, uma geração de alunos que nada sabe do que lhe antecedeu, despojada displicentemente sobre a relva dos dias, a pressagiar o futuro e a virtualidade de suas formas.

Os mais novos observam os mais velhos com tédio e comiseração; estes enxergam naqueles pouco além de rechaço e exasperação. Trafegam todos juntos, entretanto, sobre o mesmo fio de navalha do presente. Isso porque o esquecimento figura, é certo, como condição de possibilidade para que o mundo prossiga e se renove, mas, quando convertido em amnésia histórica, metamorfoseia-se rapidamente em erosão ético-política, cuja expressão magna é a disseminação da violência.

O único antídoto a tal parece ser a criação de alguma memória de tempo junto aos mais novos; uma pausa do pensamento desembrutecedora dos gestos e igualmente capaz de dar espaço e vazão ao ruído rouco da história que nos intercepta sem cessar. Uma história, ressalve-se, sempre pronta a refugar o sonho democrático, convertendo-o paradoxalmente, como aponta Jacques Rancière, em objeto de ódio.

Eis aquilo de que esta obra se constitui e, afinal, faz constituir: o apreço incontestado a um modo de vida democrático nas escolas, assim como a disposição ao árduo trabalho que isso comporta. Trata-se de um duplo investimento: em primeiro lugar, a revisão crítica de um conjunto de pressupostos naturalizados no cotidiano, os quais redundam amiúde na busca afoita de soluções normalizadoras para os modos de viver/conviver nas escolas; em segundo lugar, a porosidade à invenção de experiências concretas – não vistas anteriormente – de endereçamento ao alunado, sobretudo àquele tido como desviante ou disfuncional. Aqui não há metafísica pedagogizante de nenhuma ordem, por assim dizer. Ao contrário, apenas uma micropolítica recriadora dos encontros possíveis entre os protagonistas escolares.

Trata-se, assim, de um livro-acontecimento que se oferece generosamente ao tempo presente, uma vez que, nele, não se divisam os mais novos como obstáculos, mas como aquilo que, a rigor, podem vir a ser: nossos parceiros na construção de um mundo comum mais expansivo ou, ao menos, menos acabrunhado.

É, em suma, uma obra atravessada por delicadeza, coragem e confiança, as três propriedades que mereceriam restar neste mundo, caso ainda estejamos dispostos a cultivá-las junto aos que nele permanecerão.

Julio Groppa Aquino

Conselhos escolares, indisciplina e violência: contextualizando discursos e procedimentos na escola

Maria Cecília Luiz

Ariel Cristina Gatti Vergna

Anderson de Lima

A busca pela universalização do acesso à escola pública em nosso país e da permanência com sucesso em seu interior tem modificado o panorama de estudantes que hoje adentram seu espaço e fazem parte dele. As unidades escolares (UE) devem propiciar em seu cotidiano a participação de todos, conforme promulga a legislação brasileira (BRASIL, 1988, 1996), com perspectiva de realizarem sua função: *garantir com qualidade o ensino e a aprendizagem para todos os estudantes*.

Sabe-se que a escola, como instituição, representa um papel privilegiado de vivência e prática do fazer educativo, sendo responsável pela formação e pelo ensino de todos. Com isso, algumas ações são delineadas e determinantes na atitude de seus educadores e nos processos de transmissão de conhecimento e de disciplina escolar. É notável a crescente preocupação em permitir que esses espaços escolares se tornem mais democráticos, com o surgimento de propostas voltadas às práticas educativas e ações de caráter coletivo, envolvendo todos, descaracterizando cada vez mais a gestão vertical e tradicional. Nesse sentido, a instituição escolar tem buscado cumprir seu papel de valorizar a participação de colegiados, na tentativa de possibilitar às crianças e aos jovens uma formação de cidadania e garantir a vivência democrática em meio ao processo formativo escolar.

O Conselho Escolar (CE) é um dos colegiados da escola que possui uma estrutura de representação, de forma paritária, com a composição de

diferentes segmentos escolares: equipe gestora, professores, alunos, funcionários, familiares e comunidade. Sua função é permitir que, nos processos decisórios da Unidade Escolar, todos os interesses sejam considerados. A participação de diferentes segmentos nesse processo propicia a compreensão das situações e vivências dentro e fora da escola, entendimento este que se constrói a partir de pontos de vistas diversificados.

Apesar da garantia legal de um Conselho Escolar pautado na gestão democrática, ainda nos deparamos com dificuldades e impedimentos que banalizam a função desse colegiado e que impedem a sua atuação de fato, de forma influente nas decisões da escola. Conti e Silva (2010) discutem essa relação ainda frágil entre a equipe gestora e os segmentos que compõem a realidade escolar, apresentando como é comum ainda nos deparamos com a tal gestão vertical dentro das escolas:

A histórica separação entre a escola e a família, a herança autoritária do período militar, o fechamento das instituições, a recusa de qualquer forma de participação, e outras tantas coisas, ainda se constituem obstáculos importantes para a construção de uma sociedade nova e de uma nova escola (CONTI; SILVA, 2010, p. 67-68).

Acredita-se que o Conselho Escolar, por ser um local de participação da comunidade na gestão da escola pública, deve ter um funcionamento democrático. Para que isso ocorra, não basta simplesmente “convocar” educadores e/ou comunidade para compor o CE; precisa muito mais do que isso, fazem-se necessárias algumas mudanças, começando por romper com regras e normas rígidas demais e permitindo espaços reflexivos, proporcionando maior entendimento a respeito da participação e da importância de construí-la de forma coletiva. As ações do CE, no âmbito escolar, devem ser dialógicas e democráticas, respeitando os diferentes olhares dos conselheiros. Com essa visão processual e coletiva, o colegiado ganha um olhar mais amplo e multidisciplinar sobre as situações debatidas em suas reuniões, que, muitas vezes, representam a realidade da escola, com o objetivo de entendê-las, abordá-las e encaminhá-las, como por exemplo, as situações de indisciplina e violência que ocorrem dentro dos espaços escolares.

Ressalta-se que essas questões têm constituído um dos grandes debates na educação pública brasileira, e, segundo Ratto (2007, p. 17), temos uma “difícil arte de estabelecer relações com o outro”. As situações de indisciplina e violência na escola hoje são palco de observações atentas de

pesquisadores e educadores. Nesse contexto, também, cresce o número de queixas de educadores quanto à incapacidade de gerenciar o convívio com as novas gerações. Culpa-se o declínio das instituições tradicionais e a sua inerente autoridade, o apelo cada vez mais excessivo da mídia, o qual tem atraído crianças e jovens a um novo estilo de vida e de consumo, e a crescente violência urbana, permitindo que as questões acerca de atitudes e condutas não estejam mais restritas à sala de aula.

A percepção da violência como ação que se manifesta nas relações de convivência entre pessoas de dentro ou de fora da escola advém de motivações e situações as mais diversificadas possíveis, relacionadas a fatores estruturais, econômicos, culturais, políticos, religiosos, valorativos, entre tantos outros.

Segundo Debarbieux (2007), a percepção da violência que adentra os muros escolares se origina em algumas explicações simplistas às quais é possível relacionar diretamente os mais variados discursos sobre o problema. Segundo o autor,

o primeiro discurso é o do discurso da decadência, que coloca a violência na escola ao nível de uma crise de civilização que não pode ser resolvida senão por uma reestruturação autoritária ou retorno aos valores fundadores. O segundo modelo [...] é o de uma análise meramente macrosocial que reduz a causa da violência na escola à simples ordem econômica mundial ultraliberal, sendo sua abolição a única possibilidade de ação (DEBARBIEUX, 2007, p. 133).

A opção por este ou aquele discurso recai sobre concepções ainda insuficientes para a compreensão do problema. Pensar a escola como núcleo de solução para a violência pressupõe uma percepção valorativa que perpassa por um discurso antigo relacionado ao retorno de valores na escola e no núcleo familiar (e conseqüentemente de uma sociedade) capazes de impor ao jovem a autoridade da qual careceria. Debarbieux (2007) fala sobre o discurso da decadência:

O discurso da decadência apropria-se de uma suposta insuficiência parental e o discurso dominante é uma acusação feita aos pais pela falta de referências, como um jogo de palavras pseudossábias tende a fazer crê-lo. [...] É, portanto, a família que é a principal instituição posta em causa na sua incapacidade de assumir a educação das crianças e nas relações de violência que aí se atualizam (DEBARBIEUX, 2007, p. 137-138).

A argumentação que se segue, recaindo sobre o ultraliberalismo econômico e social, leva a outro entendimento da violência escolar e da delinquência juvenil. Nela, a manifestação da violência pelo jovem (no espaço escolar como local de sua maior convivência com o estado instituído) decorre de uma reação normal frente à exclusão social e à consciência de classe das categorias populares: “Se a exclusão gerasse sozinha a violência [...] compreenderíamos mal, por exemplo, porque é que todos os alunos que vivem esta exclusão social não são violentos na escola, sendo que a maioria não o é” (DEBARBIEUX, 2007, p. 140).

Nessa perspectiva, a proposta deste capítulo é refletir sobre o discurso e os procedimentos que os Conselhos Escolares (CE) têm adotado, no que se refere à indisciplina e à violência na escola. Tiveram-se como objetivo apresentar e discutir alguns resultados preliminares de uma pesquisa que vem sendo realizada, com o foco nas questões relacionadas à indisciplina e à violência em escolas públicas, por meio de levantamento de dados empíricos oriundos de atas de Conselhos Escolares. Essa investigação vem sendo realizada em três escolas, sendo: duas estaduais, localizadas uma na cidade de São Carlos e outra em Rio Claro, no estado de São Paulo; e uma municipal, também no município de Rio Claro. Para efeito de análise, foram agrupadas algumas dimensões, tendo como base aquilo que estava registrado nas atas de cada escola, durante os anos letivos de 2012, 2013 e 2014, com perspectiva de averiguar casos de indisciplina e violência encaminhados ao CE e quais condutas foram deliberadas por esse colegiado.

Os procedimentos disciplinares na escola: como avançar?

O conceito de violência é tido por Adorno (1993, 1995), Oliveira (1995) e Zaluar (1994a, 1994b) como o não reconhecimento, a anulação ou cisão do outro. Para Sennett (2001), não existe o “não reconhecimento da autoridade”, visto que o próprio ato de rejeição de qualquer autoridade é construído de forma interligada com quem se está rejeitando. Brant (1989) e Caldeira (1991) definem violência como a negação da dignidade humana; e Tavares dos Santos, Didonet e Simon (1998) pontuam violência como excesso de poder. Enfim, nas diversas questões teóricas sobre a violência, o que existe em comum entre esses autores é que, geralmente, esta tem origem na ausência de diálogo, e como consequência a falta de negociações, argumentações e acordos.

Nas instituições escolares, conforme Zaluar e Leal (2001), há também a violência simbólica, que para Bourdieu (1989) é reforçada pelo *habitus*. Essa

violência simbólica, muitas vezes, é exercida pelos educadores que se apropriam de discursos, pensamentos, condutas e anseios padronizados pela prática escolar e social, como uma herança social.

Autores como Bakhtin (2010) e Foucault (1977) tratam o discurso como a dialética de um interlocutor que é expressa pela sua fala, escrita e ação gestual. Segundo Bakhtin (2010), todas as ações humanas fazem uso direto ou indireto da língua por meio de enunciados falados ou escritos, os quais refletem uma esfera que arquitetou a sua produção e seu significado. Assim sendo, um enunciado, mesmo que tomado isoladamente, não pode ser considerado neutro, uma vez que em si reflete dois eixos importantes na sua composição: o contexto no qual ele foi formado e aquilo que seu interlocutor trouxe como importante para a sua construção.

Dessa forma, afirma-se que a subjetividade se revela durante a construção de enunciados em processos de diálogos reais. Nesses processos, o sujeito produz seus enunciados motivado por um *querer-dizer*, carregado de seu próprio papel como observador e aquilo que ele traz consigo: o seu conhecimento de mundo. As mais variadas esferas, ou *gêneros do discurso* imersos nas atividades humanas, revelam, portanto, a subjetividade de seus interlocutores e os diferentes conceitos que farão parte dos enunciados. As palavras de Foucault (1977) complementam essa reflexão sobre o que é o discurso, colocando-o como um elemento sem a noção de começo, meio ou fim, mas como aquilo que está em constante rotatividade, podendo ser tomado em qualquer instância pelo interlocutor, mas não devolvido por este da mesma forma que antes, isto é, sem que esteja já com uma nova carga daquilo que o sujeito que se apropriou dele acredita ser verdadeiro.

Fonseca, Salles e Paula e Silva (2014) têm desenvolvido estudos acerca do tema indisciplina e violência, com perspectiva de que a escola tem várias funções, dentre as quais disciplinar crianças e jovens para o convívio social. Dessa forma, diversos mecanismos foram criados nesses espaços escolares com intenção de fortalecer ações mobilizadoras, sendo os Livros de Ocorrências um dos objetos de estudo e metodologia utilizados pelas pesquisadoras. Seu objetivo é ressaltar a relevância do conteúdo registrado nesses materiais buscando compreender o sentido dessas comunicações.

Para Ratto (2007), os Livros de Ocorrências servem como forma de ação dos educadores sobre os comportamentos percebidos como indisciplina dentro de um espaço escolar, tendo por finalidade a correção destes. A autora afirma que sua utilização implica um ponto delicado, uma vez que têm sido

usados como forma de punição e constrangimento dos envolvidos, a fim de garantir a manutenção da autoridade da instituição.

Atentando-se a essa postura, Ratto (2007) continua mostrando a conduta escolar frente aos casos discriminados por indisciplina ou violência e sua semelhança com o poder jurídico externo aos limites da escola. Entendendo-se a confissão do aluno como a prova mais segura do fato cometido, a direção escolar arquiteta uma espécie de inquérito, uma representação dos “micropoderes” (ou microtribunais) trazidos por Foucault (1977) quando em discussão do disciplinamento dos corpos. Dessa forma, a autora credits aos Livros de Ocorrências um dos momentos de confirmação da culpa dos envolvidos, transformando o potencial em real. Os alunos comportam-se como réus, e a escola retoma seu lugar de autoridade e consolidadora das regras antes postas em xeque pela indisciplina.

A tradição pedagógica brasileira sempre esteve ancorada em um caráter disciplinador, na qual os processos de ensino e aprendizagem possuem uma função moralista, isto é, garantir a ordem e estabilidade no contexto escolar. Ao contrário, podemos entender disciplina como um caminho para a aprendizagem, isto é, uma condição para que a execução de tarefas aconteça de forma positiva e organizada. Quando a postura do disciplinado é de submissão acrítica a uma autoridade, acaba sendo “um comando”, uma ação vinculada às especificidades já determinadas para a execução das atividades e seus objetivos.

Algumas pesquisas acadêmicas sobre a temática da indisciplina e violência dão subsídios para se compreender melhor os significados desses dois termos e suas implicações no ambiente escolar, além de possibilitarem um olhar sobre como eles têm sido usados de forma equivocada para designar ações de crianças e jovens dentro das instituições de ensino. Nesse aspecto, torna-se importante averiguar essas investigações, por se tratar de temas extremamente polêmicos e por existirem visões diferentes entre pesquisadores, conforme seus referenciais teóricos.

Para Guimarães (2006), a escola como instituição é permeada por dois movimentos antagônicos: se por um lado há a responsabilização desta para o cumprimento das normas estabelecidas por um órgão central, por outro há uma dinâmica causada pelos diferentes sujeitos e suas ideias, os quais singularizam cada espaço escolar, impossibilitando olhar essa questão sobre indisciplina e violência de forma homogênea nos espaços escolares.

O poder disciplinar, caracterizado assim por Foucault (1977), revela a existência de disciplinas, isto é, técnicas cuja característica mais marcante

é o controle do indivíduo, tendo que cada organização social significa o corpo a sua maneira, e isso implica o surgimento de formas específicas dessas culturas sobre a configuração do corpo e aquilo que o molda, o manipula, o aperfeiçoa, o educa, o limita e o obriga. Ao agir diretamente sobre os corpos, o poder disciplinar toma-os como alvos de sua ação. Foucault (1977) coloca que o poder disciplinar permite a existência de técnicas as quais asseguram a ordenação das multiplicidades humanas, isto é, a supressão do que diferencia o comportamento dos corpos, sua subjetividade, permitindo a homogeneização destes e uma conseqüente ordem.

Sabemos que cada instituição escolar possui sua própria cultura organizacional e dinâmica interna, e esses aspectos as diferenciam, já que, mesmo tendo normas padronizadas, cada uma possui uma interpretação, bem como uma relação com sua equipe e comunidade. Abrir a escola para ouvir alunos e seus familiares não significa desmerecer o profissional da educação, nem sua formação, mas levar em conta que educadores nem sempre têm respostas para todas as situações que acontecem dentro e fora da unidade escolar. Estes precisam criar espaços “de certos gostos democráticos” (LIMA, 2000, p. 42), aprender a respeitar os outros, com opiniões diferentes.

O processo educacional deve ser planejado como um incentivo à participação ativa dos estudantes (no sentido de desenvolver seus potenciais). Essa forma de pensar a escola baseia-se em uma democracia na prática e, portanto, é aprendida diariamente por meio de exercícios de participação em todos os seus espaços. Segundo Lück (2006), se aumentamos a capacidade de decisão dos alunos, conseqüentemente, melhoramos a força de diversas ações, de aprendizagem e de alterações da realidade.

Para Gohn (2006), a educação não formal é aquela que aprendemos nos espaços coletivos, trocando experiências com outras pessoas. Essa educação se dá em ambiente construído coletivamente, segundo aquilo que é vivido pelo grupo. A autora afirma:

[...] há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. [...] Os objetivos dessa aprendizagem são construídos em conjunto, proporcionando aos indivíduos se tornarem cidadãos do mundo, no mundo (GOHN, 2006, p. 29).

Segundo a autora, a educação não formal não substitui a formal, pelo contrário, a primeira serve de complemento para a segunda. Essa complementação se dá por meio de atividades que unam comunidade e escola. Porém, é comum observarmos os estudantes sem poder de decisão ou voz

ativa nos diferentes espaços de participação da escola e, por estarem acostumados a não deliberar, tornam-se alunos *obedientes às regras* ou *indisciplinados e violentos*, ambos sem compromisso nenhum com a instituição em que estudam.

Para atingir um processo educativo democrático, problematizador e emancipatório, segundo Freire (1996), é importante que o professor incentive a curiosidade e a autonomia de seus alunos, preocupando-se em aproximar o currículo com as suas realidades e em dar uma formação democrática, não apenas transferindo conhecimento, mas preparando-os para a tomada de decisão consciente, para intervir criticamente na escola e na sociedade.

Ação dos Conselhos Escolares na gestão democrática na escola

Segundo Ferreira (2007), para a sociedade tornar-se fortalecida, é preciso formar pessoas reflexivas, com disponibilidade de dialogar, com consciência do quão importante é aprender a exercer a cidadania, por meio da participação em todos os âmbitos políticos. Por isso, a opção por uma gestão democrática pode ser o início desse caminho de descentralização do poder, de fala e de decisão, promovendo uma participação que muda as relações, tanto de dentro como de fora da escola.

Toda instituição escolar deve estar atenta à formação crítica de seus estudantes, e acredita-se que por meio de participação, discussão e diálogo podemos construir uma sociedade mais democrática. Quando eles são ouvidos e dão suas opiniões, deixam de ser meros espectadores e passam a dialogar e argumentar sobre as questões referentes à vida escolar. Eles começam a participar mais, porque se sentem parte integrante da escola, percebendo-se corresponsáveis no desenvolvimento do processo educativo.

A busca por uma compreensão sobre os fatores determinantes da situação de indisciplina e violência, muitas vezes latente no espaço escolar, passa pela compreensão que a própria instituição de ensino tem sobre esse processo. A escola – instituída como espaço de ensino e aprendizagem e de socialização – traz presente em seu cotidiano, de modo direto ou indireto, o núcleo social, com diferentes segmentos: alunos e seus familiares, professores, funcionários, gestores e coordenadores pedagógicos. Dessa forma, reúne uma enorme diversidade e tem responsabilidade de promover a articulação entre esses diferentes segmentos, convalidando a prática de dispositivos legais que garantem a participação na gestão pública.

A garantia legal da participação social nos movimentos decisórios e articuladores da prática política e da estruturação da vida em sociedade é fundamental na construção de uma nova perspectiva de participação. Essa possibilidade, ainda recente em nosso país, pode ser efetivada, na esfera local, por meio do Conselho Escolar:

Nesse sentido, a participação da comunidade da escola na sua gestão, tal como é prevista em lei, constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência, com a finalidade de garantir a universalização do ensino, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional (RISCAL, 2010, p. 29).

Um melhor entendimento de situações de indisciplina e violência na escola perpassa por um contexto democrático de gestão participativa via Conselho Escolar e se faz, essencialmente, a partir de um olhar subjetivo, nascido das experiências em sociedade que se reproduzem nos espaços institucionalizados, como é o caso da própria escola. Ao lidar com a realidade escolar de modo direto e apoiar a ação da instituição escolar, o Conselho Escolar coloca-se como colegiado de expressiva relevância no trato com as situações de indisciplina e violência que adentram o ambiente escolar e o constituem no dia a dia.

Se os conselheiros escolares estiverem envolvidos no discurso da decadência, no discurso da ordem capitalista ou em outros tantos, que se propõem como “compreensões possíveis” sobre a situação de indisciplina e violência, tornam-se reprodutores de conceitos sem reflexão aprofundada sobre o que fazem. A função do CE é buscar entender o que acontece no particular, no local, isto é, as especificidades de cada situação, cada escola, e não reutilizar discursos. Afinal, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2000, p. 10).

A maneira como são abordadas as situações de indisciplina e violência na escola deve ser diferente a cada nova demanda, visto que cada especificidade/particularidade (motivadores, causas, contextos, protagonistas, proposição de encaminhamentos etc.) de um evento pode, também, deliberar ação coletiva do Conselho Escolar de maneira variada (subjetivas, relativizadas etc.).

A leitura minuciosa e atenta de atas das reuniões de Conselhos Escolares de escolas públicas é material precioso na construção de um olhar capaz de

identificar o foco de ação desse colegiado. A partir desses registros, tem-se uma ideia de algumas ações, situações e demandas que chegam até esse colegiado para sua atuação e deliberação. A perspectiva de uma leitura das atas traz, mais que uma visão das situações encaminhadas ao Conselho Escolar, a percepção de discursos e procedimentos que, de modo explícito ou não, marcam as ações dos colegiados selecionados.

Procedimentos da pesquisa e alguns resultados

No contexto de democratização e dos processos de participação e decisão da escola, nos questionávamos quanto aos pressupostos que embasavam as decisões no Conselho Escolar com relação às situações de indisciplina e violência na escola. Pretendíamos atingir dois objetivos gerais: averiguar o funcionamento dos Conselhos Escolares das três escolas selecionadas (duas estaduais e uma municipal) e verificar o que era denominado indisciplina e violência e como eram deliberadas as condutas para esses casos, a partir das atas dos CE dessas três escolas.

Essa pesquisa qualitativa ainda está em andamento, e neste texto abordaremos algumas dimensões organizadas a partir dos dados que obtivemos das três escolas públicas, somente por meio das atas dos CE, nos períodos de 2012, 2013 e 2014. Lembrando que ter um CE já constituído foi condição para a escolha das escolas, de modo a obter material de campo que viabilizasse os dados necessários para a pesquisa.

Para garantirmos o sigilo das escolas, mas ao mesmo tempo entendermos as perspectivas das escolas estaduais e municipais de duas cidades diferentes, utilizamos as siglas: EESC (Escola Estadual de São Carlos), EERC (Escola Estadual de Rio Claro) e EMRC (Escola Municipal de Rio Claro).

Quanto ao *primeiro objetivo*, criamos três dimensões para averiguarmos o funcionamento dos CE das três escolas e entendermos como eram suas dinâmicas de reuniões e trabalho. Ao analisarmos as atas de reuniões, algumas razões de ordem prática apareceram na questão do funcionamento dos Conselhos Escolares: *perspectivas estrutural, pedagógica e do cotidiano escolar*.

Começamos com a *perspectiva estrutural* dos CE pesquisados e verificamos que todas as escolas realizavam reuniões no começo do ano para compor (eleger) os segmentos do CE (cada escola fazia de forma diferente). Dessa maneira, as atas dos três Conselhos Escolares sempre iniciavam o ano letivo com a eleição dos segmentos.

Outra questão importante com relação à ordem estrutural foi perceber que nem todas as escolas realizavam reuniões periódicas a fim de manter o colegiado em funcionamento. Nos três anos pesquisados (2012, 2013 e 2014), conforme a ata das duas escolas estaduais, existia um calendário de reuniões ordinárias que nos pareceu ser respeitado, tendo apenas reuniões extraordinárias para casos esporádicos e muitas reuniões para indicação da vice-diretora. Ao contrário das escolas estaduais, a EMRC realizava reuniões sem uma ordem cronológica exata; no ano de 2012, por exemplo, a última reunião do CE ocorreu no mês de agosto, e depois disso não há mais registros.

Em outros estudos realizados sobre o tema, já foi apontado que o número reduzido de reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho Escolar nas escolas gera o pouco interesse dos conselheiros em participar. Os conselheiros, muitas vezes, não entendem a função do CE e suas reuniões, e, conseqüentemente, suas ações restringem-se em atender a direção da escola, principalmente as exigências que o diretor enfrenta no seu cotidiano.

Segundo Nóvoa (1999), a cultura organizacional da escola conta com elementos elencados em uma zona de *invisibilidade*, que seriam os valores, as crenças e as ideologias dos membros da escola, os quais influenciam as condutas individuais e coletivas. Diferente desta, a zona de *visibilidade* compreende as manifestações verbais e conceituais que determinam o tipo de linguagem utilizada pela comunidade escolar, as manifestações visuais e simbólicas referenciando a arquitetura, o uso ou não de uniformes, a imagem interna e externa da escola, e as manifestações comportamentais, as quais incluem todos os elementos que podem influenciar no comportamento dos integrantes da escola, como as práticas pedagógicas, as avaliações, as reuniões etc. Essas duas zonas sistematizadas por Nóvoa ajudam-nos a visualizar como a cultura organizacional da escola integra ou não os membros da escola entre si. O que está invisível ou visível deve ser discutido e transformado com intuito de realizar práticas pedagógicas democráticas, multiculturais, tolerantes e autônomas, com o propósito de envolver todos na reflexão crítica sobre o processo educativo que se estabeleceu para a escola.

Na *perspectiva pedagógica*, verificou-se, nas três escolas, certo interesse em discutir assuntos como: 1) na EERC, recuperação da aprendizagem dos alunos (definir propostas); homologação do calendário; aprovação do Plano Gestão Escolar – quadrienal; questionário avaliativo sobre CE; análise dos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp); 2) na EESC, turmas de atividades curriculares para o ano

seguinte; análise de relatórios anuais; demandas para o 2º semestre (replanejamento); 3) na EMRC, escolha do horário do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), análise do plano de trabalho etc.

É importante ressaltar que, apesar de estar tudo registrado em ata, nenhuma delas detalha especificamente o que foi discutido e de que forma houve participação nesses assuntos. Acredita-se que essa perspectiva pedagógica é função do CE, visto que a elaboração do calendário, dos planos de aula, as reuniões pedagógicas e as tomadas de decisões, enfim, as atividades de todas as instâncias pedagógicas devem ser feitas do modo corresponsável e o mais democrático possível.

O aspecto positivo de propiciar articulação entre os segmentos do CE está em criar espaços mais eficazes para o processo de ensino e aprendizagem, traçando as dificuldades e os processos satisfatórios para o desempenho dos alunos. Nesse sentido, a busca por uma ação educativa com melhorias nas habilidades e atitudes de todos os estudantes torna-se fundamental. Por meio de um processo de inter-relacionamento pessoal e de comunicação, estabelecem-se ações e objetivos comuns, preocupados em desenvolver a capacidade e desempenho de todos. O resultado é uma ação integradora, que trace soluções para os problemas referentes à organização escolar e ao processo de ensino e aprendizagem.

Embora na organização escolar exista a divisão do trabalho por especialização de funções, é possível e necessário que todas essas funções sejam integradas, que tenham uma perspectiva global dos processos educativos em andamento e dos que a escola pretende desenvolver. Então, por meio da integração de conhecimentos, percepções e experiências, há uma contribuição para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento do educando.

A terceira perspectiva, *do cotidiano escolar*, suscita questões de ordem organizacional, sem caráter direto no pedagógico, cujo objetivo era discutir recursos financeiros e prestações de contas, por exemplo. Também registramos nessa dimensão as questões de organização de festas comemorativas e muitas outras situações, com destaque para as questões da indisciplina e violência na escola, que serão aferidas com mais detalhes a seguir. Quando os Conselhos Escolares se ocupam somente de problemas administrativos, relacionados ao cotidiano escolar, ou promovendo festas, deslocando suas atenções para problemas de ordem meramente técnicos, criam a ilusão nos conselheiros de que estão resolvendo questões importantes, mas, na verdade, isso nem sempre é verdade.

As três escolas, de forma muito parecida, utilizam partes de suas reuniões para tratar de recursos financeiros, principalmente sobre a adesão e depois a averiguação da verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do dinheiro da Associação de Pais e Mestres (APM). O PDDE é o dinheiro público destinado a cada unidade escolar, gerido por entidades “privadas” (Caixa Escolar, Associação de Apoio à Escola, APM etc.). Essa política pública (elaborada por organizações como Secretaria de Educação, órgãos normativos dos diferentes níveis do Poder Público) abrange esferas federal, estadual e municipal e traça orientações e definições gerais, bem como o seu planejamento, acompanhamento e avaliação, e influencia, direta ou indiretamente, o cotidiano de uma escola. Não se questiona a possibilidade de o CE planejar e decidir sobre as questões de verbas financeiras na escola, o problema é como essas discussões vêm sendo conduzidas e até que ponto são tomadas de decisões autônomas, ou apenas legitimação de projetos já instituídos pelas redes estaduais e municipais.

Averiguou-se, também, que existiam outros assuntos tratados nas reuniões do CE, como: 1) na EERC, o planejamento do dia “D” – 9 de abril; atividades comemorativas da escola; criação de regras para alunos indisciplinados; transferências compulsórias de alunos; 2) na EESC, cuidar da mudança da zeladoria; segurança da escola; permanência da cantina; escolha de pais para serem fiscais do Saresp; permanência do uniforme; muitas punições de alunos, com a presença de seus familiares; 3) na EMRC, comunidade pede para mudar o dia da festa junina; muitos balancetes de contas; definição do que fazer com materiais permanentes e de consumo; materiais patrimoniados; descartes de livros didáticos; benfeitorias na escola (verba da APM); tomar ciência dos presentes dos alunos com dinheiro da festa do folclore; ocorrência policial no noturno; alunos que são chamados para punição e que os pais querem expulsar, com presença da conselheira tutelar.

Nesse contexto, entramos no *segundo objetivo*, que foi verificar o que se denominou indisciplina e violência e como eram deliberadas as condutas para esses casos, a partir das atas dos CE das três escolas participantes.

Começamos pela única escola municipal, a EMRC, e, logo de início, chama-nos a atenção a forma como foi transcrito, em suas atas do CE, o cuidado com a questão disciplinar.

Em 2012, a EMRC relata, em ata, o caso “K” (letra que representa o menino do 3º ano do Ensino Fundamental). Na ata fica claro que o aluno veio transferido de outra unidade escolar, por apresentar comportamento agressivo, e que manteve a mesma atitude na escola atual, com o agravante de os

pais serem chamados várias vezes, mas não atenderem as solicitações. Por constantes agressões (verbal e física), os pais dos alunos do 3º ano fizeram um abaixo-assinado solicitando sua transferência para outra escola. Em outra reunião do CE, no mês seguinte, a diretora deu voz aos pais dos alunos do 3º ano, onde o “K” estuda, na qual foram relatadas as acusações a respeito do comportamento agressivo do estudante. A monitora da escola foi chamada para dar seu depoimento a respeito do caso, e disse que o aluno não aceita regras, seja em sala de aula ou na Educação Física, no intervalo, ou horário da saída. A coordenadora pedagógica afirma que “K” não realiza as atividades propostas. A conselheira tutelar, também presente, relatou que os pais também não atenderam as solicitações do conselho tutelar. Com os pais do menino presentes na reunião, ouviu a fala do pai, que explicou o seu problema de saúde (necessidades especiais). Diante da sua declaração, a diretora disse que o aluno permaneceria, mas precisava do compromisso dos dois quando necessitasse que comparecessem na escola. Deu um prazo de 60 dias para a família encaminhar o menino para um tratamento de saúde e também que ele fosse designado para um projeto da cidade, o qual oferecesse acompanhamento de profissionais da Ação Social. Essa sugestão foi acatada por unanimidade pelos segmentos do CE.

Além desse caso, a escola registra em ata que houve, em agosto, uma ocorrência policial no período noturno (alunos de 5ª e 6ª séries). Dois estudantes desentenderam-se e agrediram-se mutuamente, sendo necessário apartar a briga e chamar a polícia militar. Lavrou-se um boletim de ocorrência, e os dois alunos foram suspensos por cinco dias.

Em 2014, a EMRC relata, em ata, o caso “I” (letra que representa o menino do 3º ano do Ensino Fundamental). Segundo registro da ata: “O aluno tem causado muitos problemas disciplinares, dentro e fora da sala de aula, desrespeitando as regras e pessoas sendo agressivo com outros alunos, o que tem gerado muitas reclamações de pais” (Ata do Conselho Escolar, maio de 2014).

Nesse caso, o CE delibera, e é registrado em ata:

- 1) que a escola aguarde a presença do responsável na direção, para devidos esclarecimentos, para que o aluno frequente as aulas; 2) que a escola faça encaminhamento do aluno diretamente ao CAPS I (Centro Psicossocial Infantil) para que seja avaliado; 3) que, enquanto não haja mudança de comportamento, a cada ação de desrespeito e/ou agressão, o responsável seja informado e venha buscá-lo imediatamente (Ata do Conselho Escolar, maio de 2014).

Chama-nos a atenção o fato de esses registros tratarem de ações de crianças de 3º ano do Ensino Fundamental, com idade em média de 8 a 9 anos. A busca de soluções, na visão da escola, está pautada em duas grandes vertentes: conselho tutelar (questões jurídicas e sociais) e saúde (questões psíquicas e mentais).

Na EERC, em 2012, foi registrado em ata o caso do aluno "D" (letra que representa o menino da 8ª série do Ensino Fundamental). Na ata consta que a diretora convocou os pais duas vezes, por carta registrada, e estes não compareceram à escola. É registrado que:

A Sra. Diretora faz leitura dos termos de declarações dos funcionários, professores, professora mediadora e relatório final da comissão levantados pela comissão preliminar de apuração composta por vários membros (consta o nome e o RG de cada membro) (Ata do Conselho Escolar, maio de 2012).

Após a leitura e avaliação, o CE decidiu por meio de votação unânime pela transferência compulsória, porque "O aluno 'D' infringiu o Capítulo IV, da Seção II (dos direitos e deveres dos alunos e responsáveis), o artigo 35, incisos I, II, III, V, e VI; artigo 36; artigo 37, Incisos II e III; e artigo 38, Incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, XII, XVI e XVII do regimento escolar" (Ata do Conselho Escolar, maio de 2012).

Em outubro de 2012, foi registrado em ata o caso do aluno "C" (letra que representa o menino da 7ª série do Ensino Fundamental). Na ata consta que a diretora convocou os pais, e estes compareceram à escola. Da mesma forma, a diretora leu os termos de declarações e o relatório final da comissão, e após a leitura o CE decidiu por unanimidade pela transferência compulsória, e logo em seguida vêm especificados os capítulos e artigos do regimento escolar que o aluno infringiu. Encontramos casos que são registrados da mesma forma, sem o esclarecimento do que seriam essas infrações relacionadas ao regimento escolar.

Na EESC, temos várias anotações nas atas do CE e teríamos muitas coisas para relatar. Mas é interessante constatar que a escola chama todos os alunos que têm problemas com indisciplina na escola para comparecer ao CE, com seus familiares presentes. Em cada reunião, que acontece mensalmente, é relatado o que o estudante fez e a conduta que o CE deliberou, e, antes, o aluno e o seu familiar têm direito à fala. A grande maioria dos casos é registrada como descumprimento das normas disciplinares e desrespeito aos professores e funcionários. Há casos constatados em ata em que, no

momento da leitura dos cadernos de ocorrências, local em que fica tudo registrado, o aluno “não compareceu para sua defesa”.

Em todos os episódios é dito que o CE discutiu e deliberou em conjunto. Nos diferentes registros, existem eventos que envolvem estudantes: alcoolizados, usuários de drogas, faltosos, que não gostam da escola, possuem comportamento difícil, indisciplinados, desobedientes às regras, com maneira agressiva de falar, que não participam das atividades, que têm conflitos com professores, que desestruturam o andamento das aulas, tumultuam o corredor, atrapalham as aulas com brincadeiras, não param de conversar etc.

Todos os procedimentos deliberados pelo CE são acompanhados por uma advertência verbal e/ou suspensão do aluno, e o que diferencia uma conduta da outra é a quantidade de dias durante os quais o aluno é suspenso, conforme a gravidade do caso.

Apesar de ser uma análise preliminar, entendemos que o maior acesso da população brasileira à escola, nos últimos anos, trouxe consigo uma diversificação de público, mas, infelizmente, o que estamos constatando é que a equipe gestora, professores e funcionários sentem muita dificuldade de ouvir e dialogar com esses estudantes atendidos. Por conta de novas situações que perpassam os muros das escolas, de maneira geral, esses educadores têm enfrentado dificuldades em diagnosticar e diferenciar casos de indisciplina e de violência dentro do ambiente escolar. Muitas vezes, sem grandes reflexões e aprofundamentos sobre esses fatos que acabam sendo corriqueiros, utilizam-se apenas daquilo que estão habituados para tomar decisões, constroem saberes, concepções, valores e posturas que são determinantes na formulação de regras e na consolidação de ações realizadas pela e na escola.

Em muitos casos, essas decisões culminam em atitudes discriminatórias e exercem função de reprodução e retroalimentação dos atos de indisciplina e/ou violência, tendo consequências cruciais no convívio da escola e na vida dos estudantes.

Martins (2005) conceitua três situações distintas ao termo indisciplina. Num primeiro instante, pode designar uma perturbação do funcionamento regular de uma aula, causada por um ruído ou pela execução de qualquer atividade que não pertence ao assunto explorado pelo docente. Num segundo instante, a indisciplina refere-se aos conflitos que existem nas relações formais e informais entre alunos, podendo se manifestar de forma mais agressiva, qualificando essas ações como atos delinquentes, em âmbito legal. Por fim, a terceira situação institui a questão de indisciplina muito

parecida com a situação anterior, porém, diferenciando-se por tratar das relações entre educadores e alunos, sobretudo quando estes últimos não reconhecem a autoridade de professores ou funcionários e se manifestam de forma contestadora.

Entendemos que, nos acontecimentos registrados em ata, existiram as três situações de indisciplina, mas, na forma como os casos foram relatados, não percebíamos diferenças, e a conduta acabava sendo a mesma, em forma de punição: geralmente a suspensão, chegando à transferência compulsória.

Como já indicamos anteriormente, Ratto (2007) já nos alertava sobre o perfil das narrativas comumente ali descritas pelos educadores. Essa lógica judiciária pôde ser revelada nas atas dos CE, que lembram boletins de ocorrência rotineiramente registrados em delegacias policiais. Segundo a autora, existe certa semelhança entre os registros, constituindo-se em: dados que identificam os alunos acusados, a narrativa do evento ocorrido, as provas que corroboram a discriminação dos sujeitos atuantes, a explicitação das penalidades e as assinaturas, por vezes do aluno ciente, do pai responsável e sempre do educador que registrou o fato. Em especial, essa penalidade escrita serve não apenas como um registro da solução tomada pelos dirigentes, mas como prova dos esforços da escola em colaborar com o caso e seus envolvidos, além de servir como ameaça em caso de reincidência, isto é, como um registro histórico das ações dos sujeitos envolvidos e das medidas tomadas pelos educadores.

Dessa forma, ao avaliarmos cada dimensão, pudemos responder algumas de nossas indagações e elaborar novas perguntas, pois a temática trata de questões que implicam uma reflexão intensa sobre cada situação, e, portanto, outras questões surgiram depois dessa primeira análise.

Algumas considerações

Intentamos contribuir com as instituições escolares no esforço de entender suas formas de pensar os estudantes e como elas têm atuado em suas formações. A perspectiva da pesquisa não é criticar o que está sendo feito, mas possibilitar uma reflexão pertinente sobre a função da escola e do Conselho Escolar, e com o compromisso de promover mais ações e práticas positivas que respeitem e auxiliem crianças e jovens estudantes.

Percebemos que o Conselho Escolar pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento de uma cidadania forte e atuante, em virtude das características com que a legislação o estabeleceu. Ocupa um espaço

estratégico na unidade escolar, mas ainda não é utilizado na escola de maneira a atender o público ao qual existe para servir.

Na pesquisa a qual se refere este texto, centrada nos discursos construídos nas atas dos Conselhos Escolares, observou-se que havia pouca compreensão, bem como pouca reflexão sobre as causas e consequências do processo de constituição das situações de indisciplina e violência. Foucault (2000) nos subsidia na compreensão dessa realidade:

O discurso é o encadeamento de significantes em si mesmo e de outros discursos externos. Não possui foco no significado e sim no significante e, portanto, no imaginário dos receptores. Reproduz “de” e “para” esse imaginário consolidando a função de perpetuar as leis, regras, normas, valores implícitos “no verdadeiro” socialmente aceito (FOUCAULT, 2000, p. 35).

Assim, se as situações de indisciplina e violência na escola passassem pela percepção de um Conselho Escolar atuante, seria possível gradativamente desconstruir discursos tais como os explicitados por Debarbieux (2007), em busca de olhares específicos, que atendam às subjetividades dos envolvidos, entendendo que essas subjetividades são construídas nas experiências em sociedade, em espaços institucionalizados, tais como os escolares.

Emerge a necessidade de novos discursos que não se queiram prontos, mas (re)construídos a cada oportunidade de atuação do Conselho Escolar em situações inéditas, que motivem a redefinição de valores, entendimentos, consensos que se façam a partir de perspectivas capazes de valorizar o papel de cada um na construção de uma escola particular e viva no entendimento/encaminhamento de suas vivências, sempre educativas.

Em casos como os que relatamos, só acontece a participação efetiva do CE se o gestor, junto a sua equipe, trabalhar em parceria com seus colegas, criando um ambiente propício, considerando todas as opiniões de forma igual. Nos diferentes espaços devemos aprender a tomar decisões juntos, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade da escola (LÜCK, 2006). Nessa perspectiva, a escola é vista como um ambiente educativo, com espaço de formação, construído pelos seus componentes, um lugar em que a equipe escolar, com os estudantes e seus familiares podem decidir e aprender mais sobre a comunidade escolar.

Muito se tem discutido sobre a perspectiva de a escola ser um local de democracia. No entanto, indagamo-nos: será que realmente ela tem aberto

espaços democráticos na comunidade, de maneira que a reflexão sobre seus anseios, problemas ou destino esteja sendo feita de forma coletiva?

Muitos educadores se dizem democráticos, mas na realidade decidem os assuntos escolares sozinhos. Muitas vezes, levam suas decisões para o coletivo apenas para manter a aparência de um espaço democrático, e não com a intenção de haver discussões sobre o que é melhor para a escola. Será que os profissionais de dentro das escolas estão preparados para receber e ouvir a comunidade? Outra questão a ser pensada é: sabemos que os educadores devem formar pessoas para serem cidadãos críticos e reflexivos, todavia, estão pensando e repensando sua ação educativa? Estão sendo cidadãos críticos? Muitas questões ainda estão sem respostas, e sabemos que existe um longo caminho para decodificá-las, mesmo porque a educação se relaciona com espaços macros (políticas públicas, legislação e regras) e micros (escolas com identidades próprias e ações democráticas peculiares), portanto, sabemos que a complexidade dessas respostas é grande.

É fundamental termos um posicionamento quanto à educação que queremos, e vislumbramos essa possibilidade refletindo sobre caminhos que cada unidade escolar pode percorrer para a formação das crianças e de jovens com que lida. Tais caminhos devem ser construídos de acordo com a concepção de educação de cada participante de dentro e fora da escola, de forma conjunta.

Entendemos que o assunto não se esgota aqui e que para acontecer transformações nas instituições escolares necessitamos de tempo e paciência, mas concluímos ser imprescindível haver nas pautas dos Conselhos Escolares de todas as escolas públicas brasileiras a reflexão sobre discursos e procedimentos sobre a indisciplina e a violência na escola, de forma sistematizada e contínua, um trabalho árduo e efetivo, dando-nos esperanças de que mudanças ocorram de fato na vida de crianças e estudantes, assim como na escola e na sociedade.

Referências

- ADORNO, S. F. A criminalidade urbana violenta no Brasil: um recorte temático. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 35, 1. sem. 1993.
- _____. A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 10, n. 2, p. 299-342, jul./dez. 1995.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/CF88/Titulo_8.html>. Acesso em: 17 jan. 2009.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2009.
- BRANT, V. C. *São Paulo: trabalhar e viver*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CALDEIRA, T. P. Direitos humanos ou "privilégios de bandidos"? *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 30, 1991.
- CONTI, C.; SILVA, F. Conselho escolar: alguns pressupostos teóricos. In: LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.
- DEBARBIEUX, E. *Violência na escola: um desafio mundial*. São Paulo: Horizontes Pedagógicos, 2007.
- FERREIRA, N. S. C. *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- FONSECA, D.; SALLES, L.; PAULA E SILVA, J. Contradições do Processo de Disciplinamento escolar: os "Livros de Ocorrências" em análise. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 18, n. 1, p. 35-44, jan./abr. 2014.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2014.
- GUIMARÃES, A. Escola: Espaço de violência e indisciplina. *Nas Redes da Educação*, Campinas, n. 1, 12 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/guima.html>>. Acesso em: 20 out. 2014.
- LIMA, L. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.
- LÜCK, H. *Concepções e Processos democráticos de Gestão Educacional*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MARTINS, M. O problema da Violência Escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação: Universidade do Minho, Braga*, v. 18, n. 1, p. 93-115, 2005.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (Org.). *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Publicações do Quixote, 1999.
- OLIVEIRA, L. *Imagens da democracia: os direitos humanos e o pensamento político de esquerda no Brasil*. Recife: Pindorama, 1995.
- RATTO, A. *Livros de Ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- RISCAL, S. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.
- SENNETT, R. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V.; DIDONET, B.; SIMON, C. A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. (Org.). *Violência não está com nada*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1998.
- ZALUAR, A. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Revan, 1994a.
- _____. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994b.
- ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência Intra e Extramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 45, fev. 2001.

Referências consultadas

ABRAMOVAY, M. (Coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2005.

MULLER, J. M. *Não violência na educação*. São Paulo: Palas Athena, 2006.

ZALUAR, A. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.

Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área

Leila Maria Ferreira Salles

Débora Cristina Fonseca

Joyce Mary Adam

Introdução

Este texto discute diferentes concepções sobre violência presentes na sociedade e o significado que esse termo adquire quando a referência é o âmbito escolar. Nessa discussão, busca-se analisar as tendências explicativas sobre comportamentos violentos, que são compreendidos como um fenômeno complexo o qual envolve questões políticas, econômicas, sociais, individuais e aspectos da própria instituição escolar.

A questão da violência perpassa por todas as esferas que dizem respeito à condição humana. Sendo assim, pensar a violência é refletir sobre a complexidade que singulariza o homem e suas relações com o mundo e com outro. Desse modo, também na escola, a violência está presente e assume diferentes modos de expressão. Buscando compreender esse fenômeno, as reflexões perpetradas neste texto são pautadas na síntese e na análise da literatura na área.

A problemática da violência vem provocando crescente perplexidade e sendo objeto de grande preocupação da sociedade em geral e da brasileira em especial. Para Velho (2000), o predomínio do individualismo e da impessoalidade contribui para que as relações interpessoais se tornem violentas, de forma que:

À medida que o individualismo foi assumindo formas mais agonísticas e a impessoalidade foi, gradativamente, ocupando espaços antes caracterizados por contatos face a face, a violência foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano (VELHO, 2000, p. 18).

O sentimento de incerteza decorrente de ações humanas coordenadas por um tempo de giro em constante aceleração, do predomínio de uma economia transnacional, de desemprego estrutural, de rápido cancelamento de valores tradicionais, da volatilidade, da instabilidade e do efêmero, modifica o comportamento humano, inserindo-o num mundo onde “não há outros” e onde a satisfação dos desejos individuais não comporta adiamento e deve ser acelerada e instantânea (GIDDENS, 1991; HARVEY, 1994; SENNETT, 2001; BAUMAN, 2001, 2004; HOBSBAWM, 1995).

O contexto de efemeridade, somado ao individualismo aflorado e às relações superficiais, produz, como consequência, uma exacerbação dos conflitos e expressões de violência pela negação do outro, pela falta de tolerância e sentido de pertencimento, pela violação de direitos e pela banalização e naturalização de atos violentos presentes em nosso dia a dia: nas escolas, nas ruas, na mídia, nas famílias e nas instituições que compõem a nossa sociedade.

Temos, em nossa sociedade atual, um cotidiano permeado de pequenas violências e agressões que se caracterizam pela falta de polidez, pela transgressão de regras de convivência e pelo acirramento do conflito nas relações humanas.

De fato, como afirmam Martuccelli e Barrère (2001), na modernidade marcada por uma crise de legitimidade de fundamentos morais, o individualismo e o utilitarismo ganharam terreno e se firmaram a ponto de se tornarem ideais pessoais. Segundo os autores, “com a expansão dos processos de modernização, observa-se a implantação de sistemas de relações sociais que induzem práticas que levam a uma certa banalização da prática cotidiana do mal” (MARTUCCELLI; BARRÈRE, 2001, p. 259).

Para La Taille (2000), embora a violência seja o mais velho dos fenômenos nas relações humanas, uma questão nova se coloca na contemporaneidade, qual seja, se nos dias de hoje, além da banalização, a violência não estaria sendo direta ou indiretamente valorizada na educação, na mídia, nas empresas etc., e que, em decorrência disso,

as pessoas seriam, em diversos graus, violentas, não por falta de um freio moral específico ou em virtude de contingências contextuais, mas sim

porque associam o ser violento às representações de si que mais valorizam, ou porque a realização de certas imagens (como o do bem-sucedido economicamente, o do consumidor) justifica o emprego de meios agressivos (LA TAILLE, 2000, p. 122).

Nesse sentido, e no cerne dessas motivações modernas para a violência, está, muitas vezes, a questão do desejo frustrado, que “sob uma perspectiva relacional remete aos conflitos e lutas em torno da apropriação de ‘objetos’ – físicos, sociais, políticos, culturais” (MARIN, 2002, p. 11). A privação do objeto de desejo pode levar ao ódio e, conseqüentemente, à violência, sendo os dias atuais o terreno apropriado para essas manifestações, uma vez que a satisfação pessoal é tomada como meta, e possuir objetos aproxima o homem da imagem ideal divulgada pela mídia. Na busca em alcançar o status de pessoa bem-sucedida, os meios justificam os fins, ainda que não se pautem em princípios éticos e morais aceitáveis socialmente, e, caso a investida seja fracassada, o ódio desperta. Segundo Calligaris (1996, p. 31), “privados do objeto do qual precisávamos para ser alguém, arriscamos a não ser mais ninguém. Isto basta para sair atirando”.

Essa busca irrefreável de satisfação a qualquer preço se contrasta, no entanto, com as condições socioeconômicas desfavorecidas de muitos jovens. Para Marin (2002, p. 142), “entre esses dois polos [a busca de satisfação e a impossibilidade de obtê-la] apresentam-se sujeitos que têm muita dificuldade em suportar o compromisso frente ao outro, o que os remeteria à situação de ruptura, de representantes do ódio/violência”. Nesse caso, muitos jovens veem, como única alternativa para obtenção de objetos de desejo, as ofertas do mundo do crime. O assédio do “dinheiro fácil” do narcotráfico, que promete uma condição social a qual dificilmente seria atingida de outra forma, alcança especialmente os jovens pobres que anseiam por uma vida melhor.

O crime-negócio, ou economia subterrânea, tornou-se uma instância de poder que disputa lugar com as demais instituições de formação de jovens e espalha terror na sociedade. Para Zaluar e Leal,

o crime organizado representa uma instância de poder que não pode mais ser ignorada, instituindo relações de força em que a coerção e a violência físicas sobrepujam em muito a psicológica, embora também a exerça através do medo, se não do terror que impõe sobre os moradores de bairros e favelas que domina pelo seu arsenal de armas de fogo (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 153).

O objetivo do tráfico de armas e drogas tem uma natureza econômica e envolve indivíduos vulneráveis, especialmente jovens, capturados pela ideia de obtenção de sucesso econômico e social “fácil” (ZALUAR, 1997, 2004). De acordo com Angel Pino (2007), o mercado do narcotráfico é a “posta em prática de formas de construir um capital patrimonial, praticando um capitalismo selvagem de renda fácil e recorrendo a todos os meios necessários para isso, legais ou ilegais, desde que sejam eficazes” (PINO, 2007, p. 772). As manifestações de violência sociais decorrentes dessa prática não precisam ser ditas, basta assistir aos noticiários diários nos diferentes meios de comunicação de massa em nosso país.

Inicia-se, assim, um círculo vicioso, em que a violência da exclusão impele o excluído para formas ilícitas de obtenção de reconhecimento social e garantia econômica, o que o torna ainda mais excluído e não aceito socialmente (ZALUAR, 1997, 2004).

Outros dois aspectos importantes da relação entre comportamentos violentos e modernidade tardia (BAUMAN, 2004) são as mudanças nos modos de socialização e o enfraquecimento das instituições responsáveis pela formação das crianças, como a família, a igreja, a escola.

Há, na contemporaneidade, um abandono da socialização no sentido clássico de uma relação desigual entre a criança e o adulto, e a primeira passa a ser reconhecida como sujeito da própria socialização (SALLES, 2005; ARENDT, 1992). Essa relação de igualdade (filhos-amigos) deixa os pais confusos quanto à escolha de práticas educativas. A autoridade dos pais é questionada, e o adolescente “deseja gozar a vida sem a sua interferência – sem a interferência de qualquer autoridade” (LASCH, 1991, p. 166). Isso implica mudanças na organização familiar, que passa a ser tutelada por agências assistenciais e por especialistas na orientação de como educar os filhos.

Segundo La Taille (1996), a formação humana sem a presença de autoridade compromete as possibilidades de autonomia e liberdade, pois impede a superação da anomia e favorece formas de socialização narcisistas e individualistas. Esse conjunto torna enfraquecidas as famílias.

[Esse] enfraquecimento da família é compatível com o espírito do capitalismo tardio que promove a atomização do indivíduo que, cada vez mais só e destituído das referências familiares de identificação e autoridade, fica à mercê dos poderes coletivos e da ideologia totalitária (ROURE, 2007, p. 73).

Dessa forma, as relações horizontais entre adultos e crianças ou jovens, as regras e limites negociáveis e a impunidade pela ausência de normas e

parâmetros, entre outros, constituem um quadro de ambiguidades e incertezas no qual as manifestações de violência eclodem, tornando crianças e adolescentes ora vítimas, ora protagonistas.

Estudos têm demonstrado, também, que jovens de famílias em que os conflitos são resolvidos com violência (castigos físicos, privação de necessidades etc.) aprendem a resolvê-los dessa maneira. A violência como modelo de resolução de conflitos é, assim, passada de geração a geração, banalizada no processo e tomada como inevitável (SALLES, 2009).

Se a utilização da força bruta empregada na resolução de conflitos é visível e facilmente percebida, o mesmo não se pode dizer da violência simbólica, que exclui e domina por meio da linguagem, “pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 45).

Estando presente nas diferentes instituições, seja no âmbito familiar ou de Estado, a violência simbólica legitima-se pela não oposição ao opressor, uma vez que o oprimido não se reconhece como vítima (BOURDIEU, 2001). À violência da exclusão produzida pelas próprias instituições que recebem crianças e jovens, Marin (2002) atribui o nome de *violência branca*. Para Angel Pino (2007):

Embora as formas físicas sejam as que mais chamam a atenção pela sua dramaticidade, as simbólicas se revelam mais perversas, pois atingem o homem no seu próprio ser. É o caso, por exemplo, de várias formas de exclusão social que se perpetuam historicamente afetando milhões de habitantes aos quais se nega na prática os direitos humanos fundamentais reconhecidos pela teoria (PINO, 2007, p. 770).

Tudo isso aponta e reforça a ideia de que o termo violência abrange múltiplas dimensões e abarca diferentes significados, sendo grafado por distintas significações. Diante disso, é preciso atentar para o uso da palavra: o que se concebe, então, como violência?

Sobre o significado de violência

A violência tem sido conceituada de diferentes formas e por diferentes autores. Por exemplo, no Dicionário de Filosofia Abbagnano (2007), significa “1. ação contrária a ordem ou disposição da natureza; 2. ação contrária a ordem moral, jurídica ou política. Nesse sentido fala-se em ‘cometer’ ou ‘sofrer’”. Já no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), a violência é

significada como “1. qualidade do violento; 2. ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo), ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força; 4. força súbita que se faz sentir com intensidade, fúria, veemência”. E essas são apenas algumas definições possíveis, entre outras tantas.

Para Tavares dos Santos (2004, p. 8), a violência pode ser compreendida “como um ato de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais de produção do social”. Marin (2002), ao definir violência como aquela ação que tem por objetivo destruir o outro, também a relaciona com a existência do excesso, afirmando que esse tipo de violência

se constitui numa experiência de excesso – de ódio destruidor, de votos de morte, de contatos eróticos, de amor invasor, de pancadas, de indiferença. É uma situação na qual o outro é destruído por não poder existir de modo algum, em que não se constitui alteridade e impera o princípio absoluto do Um (MARIN, 2002, p. 77).

Ainda, Angel Pino (2007) estabelece essa relação entre violência e excesso, afirmando que

o *sentido* que perpassa todos esses significados, na sua heterogeneidade, é o do *excesso*, aspecto quantitativo que tanto pode traduzir a representação de certo grau de intensidade desnecessária da ação ou dos meios utilizados para realizá-la – a dificuldade é a imprecisão e o caráter relativo do termo “desnecessária” – quanto pode traduzir a violação dos limites estabelecidos pelas leis, os valores ou as tradições sociais (PINO, 2007, p. 766, grifos do autor).

Para Arendt (1994), a violência é um instrumento de dominação, tendo como atributos o não reconhecimento do outro, a negação da dignidade humana, a ausência de compaixão e a falta de alteridade, que, junto aos outros elementos, provocam danos físicos, psicológicos e/ou sociais aos indivíduos de uma sociedade.

As significações do termo parecem, então, convergir sobre um aspecto: é o excesso. Enquanto excesso, a violência ou a qualidade de ser violento pode ser, como diz Pino (2007), atribuída tanto a fenômenos ou eventos naturais (cataclismos, tornados, tempestades, terremotos etc.) como a ações humanas (massacres, genocídios, uso de armas de destruição em massa, devastação das florestas etc.). Mas violência pode também ser compreendida

como violação dos limites estabelecidos pelas leis, valores ou tradições sociais ou como o que é contra o direito e a justiça (PINO, 2007). É nesse sentido que a concepção de violência se aproxima à de crime e à de atos infracionais. Entendem-se por crimes atos ilícitos definidos como tal nas legislações penais e que podem envolver violência, embora nem toda violência seja um crime. É um conceito de natureza legal, de transgressão da lei penal, o que sujeita seu autor a penas legais e, desse modo, está associado à responsabilidade criminal.

No Sistema de Proteção Escolar da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, violência é definida como o uso intencional da força física ou do poder contra a própria pessoa, contra outra pessoa, contra um grupo ou uma comunidade, que possa resultar ou tenha alta probabilidade de resultar em morte, lesão, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação, como ameaça ou a intenção de causar dano, como atos, ações, ameaças e abuso de poder exercidos no âmbito da família, da comunidade e das instituições.

Em geral, a violência está, assim, relacionada com a questão do excesso, uma vez que, seja no uso da força bruta ou nos processos psicológicos e sociais de exclusão, há uma aplicação de força excessiva por parte de uma pessoa, instituição ou sistema, a qual impede o reconhecimento do outro, evocando a ideia de dominação do outro, e está associada à ideia de desordem da razão e da moral e do social.

Por fim, destacamos nosso entendimento de que conflito não é sinônimo de violência. Os conflitos originam-se da diferença de interesses, desejos, valores e aspirações. A violência decorre da não mediação dos conflitos ou de sua resolução de forma inadequada.

Sobre violência na escola: a definição da área e do conceito de violência no âmbito escolar

Na escola, ou seja, no âmbito escolar não há um significado único de violência. Os significados atribuídos ao termo violência variam no tempo e nos comportamentos que são qualificados como violentos.

Em geral, divide-se a pesquisa sobre violência na escola em dois períodos. No primeiro período, que compreende os anos de 1970 a 1980, as pesquisas sobre violência no contexto escolar são raras. Na França, os primeiros registros de violência na escola são de 1975, embora já tenha havido, no século XI, como afirmam Debarbieux (2001) e Dubet (2003), registros de

ocorrência de violência em algumas escolas do Ensino Médio francês. Nas décadas de 1970 e 1980, as escolas começam a se proteger do exterior com colocação de muros altos, câmeras, segurança etc. para impedir a violência. Na França, no final da década de 1970, o relato de vários professores e alunos e uma série de depoimentos de profissionais clínicos mostraram que tanto o educador quanto o aluno estavam sob constante sofrimento em escolas localizadas nas periferias das cidades e frequentadas por crianças oriundas de famílias de baixa renda.

A partir de então, e principalmente a partir da década de 1990, vários estudos como os de Debarbieux (1996, 1999, 2001, 2005, 2006), Debarbieux e Blaya (2002a, 2002b), Dubet (1998, 2003, 2008) e Pain (1994) são realizados. A partir da década de 1990, as pesquisas sobre o tema são numerosas e têm origem em diferentes áreas de conhecimento: sociologia, psicologia e criminologia (DUBET, 1998, 2003; DEBARBIEUX, 2001; DEBARBIEUX; BLAYA 2002a, 2002b). Para os autores, na atualidade, as manifestações de violência têm, entretanto, se apresentado de maneiras novas: estupros, agressões físicas, uso de armas e furtos. E, embora tais incidentes não ocorram constantemente, uma tensão parece ter tomado conta do ambiente escolar (DEBARBIEUX, 2001; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a, 2002b), tensão esta que é acirrada pelo fato de que a escola sofre agressões de pessoas externas a ela: jovens que buscam acertar contas com alunos, traficantes e familiares que praticam agressões contra a equipe escolar.

Estudos franceses, ao analisar a incidência de situações de violência, evidenciaram a existência de uma forte correlação entre as condições sociodemográficas e econômicas da população escolar e violência. Soma-se a isso a constatação de que a violência se relaciona com os mecanismos de exclusão presentes no âmbito escolar (DUBET, 1992, 2003, 2008; DUBET; MARTUCELLI, 1996; CARRA; FAGGIANELLI, 2003; CARRA; CASANOVA, 2006).

Tais pesquisas são simultâneas à difusão da questão na mídia. O grande número de estudos realizados somado à grande divulgação dada pela mídia de incidentes de violência ocorridos em escolas fez com que tal fenômeno fosse tratado na França, em nível nacional, por meio de legislação específica e, nas escolas, por meio de regulamentos internos. Buscou-se nos estudos analisar o problema e intervir nele preventivamente (DUBET, 1998, 2008; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a, 2002b).

Porém, a investigação sobre a violência no âmbito escolar e a divulgação de incidentes desse tipo na mídia não ficam restritas à França. Um trabalho realizado pelo Observatório Europeu da Violência Escolar apresenta as principais

dificuldades enfrentadas por alguns países desse continente e as formas de atuação dos profissionais frente à questão da violência na escola. Na Bélgica, dado o aumento da violência nas escolas, foi criada, em 1998, a Unidade de Prevenção da Violência, que tem por objetivo incentivar as escolas a dialogar com os jovens. Essa unidade é caracterizada como um programa pró-social que tem como fundamento atuar na mediação de conflitos, com o objetivo de orientar os jovens a perceberem a comunicação como solucionadora de conflitos, seja no âmbito escolar, familiar ou em qualquer outro contexto. Além disso, busca-se capacitar a equipe da escola para realizar os trabalhos propostos pelo programa de prevenção (BLOMART, 2002).

Na Inglaterra, onde a palavra “violento” é pouco usada para tratar das questões escolares, de modo que os termos agressão, agressividade e comportamentos de intimidação entre colegas (*bullying*) são, segundo Cowie e Smith (2002), de uso mais recorrente, o principal problema apontado pelos professores refere-se aos efeitos cumulativos dos pequenos atos cotidianos de mau comportamento que culminam em um “*stress crônico*”. As pesquisas sobre violência nas escolas inglesas pautam-se em quatro indicadores de comportamentos considerados agressivos e violentos: o comportamento dos alunos, as relações professor-aluno, os padrões éticos da escola e o comportamento de estranhos no âmbito da escola.

Embora as primeiras pesquisas sobre a intimidação entre pares tenham sido feitas na Escandinávia, é na Inglaterra, a partir da década de 1980, que o tema da intimidação entre pares, ou *bullying*, ganha atenção dos pesquisadores. Os estudos revelaram que esse fenômeno era generalizado e se agravava devido à tendência da equipe docente de ignorar o problema. Os dados mostram que esse tipo de agressão gera um alto nível de tensão e fere a autoestima da vítima, podendo, em últimas consequências, provocar o suicídio daquele que sofre constantes intimidações. De modo geral, os praticantes de *bullying* vivenciam um ambiente familiar problemático e escolhem como principais vítimas os alunos que apresentam uma aparência física diferente ou alguma fragilidade, como retraimento social, podendo levar estes últimos ao abandono da vida escolar (COWIE; SMITH, 2002).

Em Portugal, Freire, Simão e Ferreira (2006) investigaram a violência entre pares por meio de um questionário. Os autores tinham como pressuposto que a transmissão de valores às novas gerações é uma questão a qual afeta as escolas e que a violência em seu âmbito coloca o bem-estar, a capacidade dos professores de exercer sua função e o respeito aos direitos humanos em risco. O estudo evidenciou que diferentes formas de agressão caracterizam

os maus-tratos entre iguais (físicas, verbais, diretas e/ou indiretas, como espalhar rumores) e que atos desse tipo são mais comuns no sexo masculino. Os “pretextos” são os mais diversos possíveis, mas, em geral, se relacionam a diferenças e estigmas. Os autores questionam e definem como mito que o bullying seja mais característico de cidades grandes. A intimidação entre pares parece ser geral, presente em todos os meios demográficos, embora a consciência sobre esse fenômeno seja distinta. Os autores concluem que estudos mais detalhados são necessários para levantar quais fatores seriam potencializadores ou, ao contrário, protetores do fenômeno de violência nas escolas.

No Brasil, Sposito (2001) mapeou os estudos que tiveram como enfoque a violência no âmbito escolar. Ao citar os estudos realizados por Martins (1996), Peralva (1997) e Zaluar (1999), a autora evidencia que o tema da violência se fez mais presente nos estudos brasileiros a partir de 1980. Há, nessa época, dominando a discussão no cenário público: 1) uma maior atenção ao problema da qualidade de vida da população das periferias das grandes cidades; 2) a luta por uma maior democratização das instituições oficiais, sobretudo dos aparatos de segurança; 3) a disseminação e diversificação da violência no âmbito da sociedade civil. A autora constata, porém, que, apesar de os debates públicos sobre o tema estarem presentes, não existiu nenhum programa nacional de investigação sobre essa temática proposto pelo Poder Público.

Os primeiros diagnósticos sobre violência nas escolas brasileiras, realizados no início dos anos 1980, demonstraram que, em diferentes cidades como São Paulo e Salvador, a violência nas escolas se manifestava principalmente por meio de depredações, furtos e invasões e era praticada por pessoas que não tinham vínculo formal com as instituições escolares, ocorrendo em períodos em que a escola não estava em atividade. Frente a isso, pais, alunos e professores reivindicaram dos governantes eleitos providências para melhor funcionamento das escolas. O governo respondeu com a disponibilização de policiamento nas áreas externas aos prédios escolares, com a colocação de grades nas janelas e com o aumento da altura dos portões, medidas estas que são coerentes com os diagnósticos realizados.

Esses estudos consistiram nas primeiras tentativas de registros de violência nas escolas. No entanto, a precariedade das informações é decorrente da resistência das unidades escolares em registrar as ocorrências ou, ao contrário, em notificar qualquer evento com o intuito, muitas vezes, de receber ganhos adicionais como vantagens salariais e aquisição de recursos

materiais, conforme foi constatado (SPOSITO, 2001). Nessa época, são poucas as pesquisas, nos programas de pós-graduação em educação, que abordam o tema da violência. Porém, algumas o fazem, como Guimarães, que em 1984 realizou um estudo de caso nas escolas públicas de Campinas e contrariou as hipóteses dominantes que atribuíam a violência às escolas muito autoritárias ao constatar que a violência também ocorria no interior de escolas "desorganizadas". Demonstrou, ainda, que o policiamento diminuía as depredações, mas aumentava as brigas entre os alunos (SPOSITO, 2001).

Ao longo da década de 1990, as pesquisas sobre violência no contexto escolar foram realizadas, em sua maior parte, por organizações não governamentais (ONGs), entidades de profissionais da educação (sindicatos) e organismos públicos (SPOSITO, 2001). Em 1995, Eloisa Guimarães investigou a ação das galeras funks e do narcotráfico nas escolas públicas do Rio de Janeiro e observou que as disputas travadas entre grupos rivais imprimiam dificuldades para a efetivação de ações educativas. Assim, constata que a violência nas escolas reflete a violência presente no cotidiano social dos jovens. Em 1997, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) realizou uma pesquisa sobre os jovens no Brasil, em todas as capitais estaduais, com o objetivo de decifrar padrões de condutas juvenis violentas. Nesse estudo se constatou que, em Brasília, 55% do total de entrevistados já havia se envolvido em algum tipo de discussão no interior da escola, e 28% dos meninos e 10% das meninas afirmaram que já tinham se envolvido em algum tipo de ameaça. As agressões físicas apresentaram um baixo índice, e 72% dos meninos e 93% das meninas afirmaram nunca ter se envolvido em brigas corporais. No Rio de Janeiro, assinalou-se um maior envolvimento de jovens oriundos das classes médias em ocorrências que envolviam ameaças e agressões físicas, em comparação com os jovens dos segmentos populares. Outros estudos que procuraram avaliar as relações entre a violência e a violência escolar, sendo, para tanto, realizados em favelas e em bairros de periferia de baixos índices socioeconômicos, demonstraram que as escolas localizadas nas periferias urbanas apresentavam maior probabilidade de altos índices de violência, embora os mesmos estudos tenham ressaltado que não se trata de uma transposição automática das mazelas sociais que ocorrem fora da escola para o interior da instituição (SPOSITO, 2001).

Conforme Sposito (2001), o único levantamento nacional feito na década de 1990 que abordou o tema da violência escolar, publicado em 1998, identifica, em investigação realizada apenas com professores, três principais

manifestações da violência nas escolas: as depredações, os furtos que atingem o patrimônio e as agressões físicas e simbólicas entre alunos e professores.

O que se percebe na década de 1990 é, junto ao aumento do interesse acadêmico pelo tema, a mudança nas formas de manifestação da violência. Diferentemente dos anos 1980, aumenta-se o índice de vandalismos, das agressões interpessoais, simultaneamente ao fracasso das medidas de segurança adotadas. Os estudos mostram que a instituição escolar tem sido afetada pelo contexto social no qual está inserida. A instabilidade social, a insegurança, o tráfico de drogas, a falta de perspectiva dos alunos de um futuro próspero, a falta de investimento nas escolas públicas, a ausência de projetos pedagógicos capazes de absorver a nova realidade escolar, o tamanho das escolas, o número de alunos e as experiências vivenciadas por eles fora da escola são os principais fatores apontados no desencadeamento da violência no interior das instituições (SPOSITO, 2001).

Na década de 2000, outros estudos sobre a violência em geral e sobre a violência no âmbito escolar são realizados no Brasil. Minayo e Njaine (2003) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar pistas que contribuíssem para a elaboração de propostas de prevenção à violência nas escolas. Foram feitos 36 grupos focais com alunos da 7ª série e professores de três cidades distintas. O porte de armas, a relação família e escola, a organização familiar e a mídia foram indicados por educadores e alunos como potencializadores da violência. As autoras constataram que a violência se diferencia conforme o pertencimento socioeconômico, a natureza da instituição escolar (pública ou privada) e o gênero das vítimas. A humilhação é a forma de agressão mais relatada pelos alunos, seguida de furtos, ameaças e destruição de seus objetos. Nas escolas públicas, as depredações e agressões físicas preponderaram. Nas particulares, roubos e humilhações foram mais características. Nas escolas próximas de zonas de conflitos entre polícia e traficantes, as armas de fogo estão mais presentes nas escolas. Segundo as autoras, as causas da violência para os entrevistados podem ser agrupadas em: luta pela afirmação da identidade, o descaso da escola com a violência, sobretudo verbal, relações interpessoais agressivas, implícita ou explicitamente, a influência da mídia e a negligência das famílias.

Loureiro e Queiroz (2005) evidenciaram diferenças no tipo de violência existente na escola pública se comparada com a da escola particular. Na escola pública, o tipo de violência mais comum é a violência física, o roubo e o uso de drogas. Na escola particular predomina a violência verbal e psicológica,

ou seja, a falta de respeito com o próximo, assim como com os professores. Nos dois tipos de escola, a família aparece como causa da violência. Para os autores, a violência não é exclusiva de uma determinada classe social, mas sim da impossibilidade de diálogo. Camacho (2001) também identifica padrões de manifestação diferentes no âmbito escolar conforme a escola seja da esfera pública ou pertencente à rede particular de ensino.

O fato é que a questão da violência nas escolas começa desde a década de 1980 e continua ainda hoje a ser problematizada:

O assunto viu-se transformado numa questão ideológica, que acontecia em meio a uma impressão generalizada de declínio global da moral educacional, relacionada à decadência dos valores familiares e a um suposto excesso de indulgência por parte dos professores, demonstrando assim a deficiência das políticas e, de maneira mais geral, a fragilidade do Estado (MONTROYA, 2002, p. 104).

E, como se vê, os modos de manifestação e as explicações para a ocorrência da violência na escola enfocam diferentes aspectos: a história de vida e os aspectos psicológicos das vítimas e dos agressores, as condições socioeconômicas da população escolar, o declínio da moral e dos valores, a falta de limites impostos pelos pais a seus filhos, as práticas pedagógicas e o sentido que o conhecimento escolar adquire.

Os estudos então indicam que a compreensão do que é violência no âmbito escolar não é única.

A maior parte dos estudos concorda que a quantidade de crimes e delitos ocorridos nas escolas é baixa e que são os noticiários que alarmam a opinião pública e os políticos. Isto é, fatos graves são raros, mas a divulgação deles dá a impressão de que não há mais limite e de que tudo pode acontecer na escola. A violência no âmbito escolar enquanto responsabilidade penal, enquanto ataque às leis, mesmo na forma de pequenas delinquências, como roubo, agressão, lesões, extorsão, tráfico de droga, insultos graves, é rara.

Segundo Debarbieux (1996), é feito na França, desde 1996, um recenseamento obrigatório dos fatos de violência – o Signa. No ano de 1993, foram registrados entre 200 a 300 incidentes de violência, o que indica que atos de violência atingiram apenas 0,016% do alunado, e 80% dos casos foram resolvidos na própria escola. Segundo o autor, os levantamentos feitos na França mostram que o número de alunos expostos à extorsão e ao roubo se manteve constante a partir de 1995 (cerca de 7% de alunos estão envolvidos em situações dessa natureza), embora tenha havido um aumento na gravidade

das ocorrências, ou seja, os atos de violência têm se tornado mais brutais. Há entre os educadores um sentimento de que a escola não é mais um lugar protegido, mas um espaço aberto às agressões vindas de fora.

Entretanto, as estatísticas, como dizem Carra e Faggianelli (2003) e Carra e Casanova (2006), mostram que os incidentes de violência nas escolas, quando a referência é a justiça e o jurídico, são baixos, não correspondendo à fala dos atores das escolas. Insulto e/ou ameaças graves seguidos de violência física com ou sem arma são poucos. Entretanto, mesmo que a escola seja um local protegido de graves violências, a fala dos educadores aponta que o sentimento de insegurança está presente. Os educadores vivem em estado de sobressalto, de ameaça permanente, sentindo que a calma pode ser quebrada a qualquer momento. O acúmulo de incivildades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino) cria um clima em que professores e alunos se sentem atingidos pessoal e profissionalmente – e nesse caso se veem como vítimas de violência.

Para se entender esse paradoxo, na França, a partir de 1996, foi solicitado às escolas que assinalassem o que consideram atos de violência e indicassem a sua gravidade. Com isso, constatou-se que o maior problema na escola consiste nas microagressões e no clima de insegurança gerado por elas. A percepção de insegurança está relacionada à multiplicidade e à repetição das microagressões que contribuem para a degradação do clima escolar. Nas escolas, a violência é uma questão cotidiana. As incivildades são constantes e se repetem sem parar (DEBARBIEUX, 2001, 2002a). Para Dubet (1998, 2008), diferentes condutas são designadas como violentas – roubo, agressões aos professores, falta de atenção, desordem –, e é nesse sentido que definir violência remete à discussão do papel da escola na educação para a civildade.

Porém, isso não significa que a violência das microagressões possa ser minimizada. A alta incidência de incivildades tem forte impacto no clima escolar e nas vítimas. A microviolência, as incivildades podem ter um efeito destabilizador, indicando que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares (DEBARBIEUX, 2002a, 2002b). Para Debarbieux (2002a, 2002b, 2005), reduzir a violência na escola aos parâmetros do prescrito no código jurídico encerra as vítimas no silêncio e na culpabilização. Enfim, os dados das escolas são confusos na medida em que são computados como violência atos de vandalismo, ataque contra as pessoas, autoagressão e/ou ausência escolar, indicando que as escolas tendem a registrar aquilo que é sua preocupação. Transgressões, enquanto desacato

ao regulamento escolar, e incivildades estão confundidas e igualadas nos comportamentos cotidianos.

Com Debarbieux (2004) se firma a ideia de que a violência deve ser estudada a partir da percepção da vítima, o que englobaria tanto a violência objetiva como a violência sentida e a violência temida. Para o autor, é nesse sentido que os levantamentos de vitimização se tornam os parâmetros básicos de medida da violência no âmbito escolar, pois permitem que as transgressões e os delitos sejam entendidos do ponto de vista das vítimas, que assim se veem transformadas em informantes privilegiados. O postulado que fundamenta tal compreensão, segundo Debarbieux, é o de que a verdade de um fenômeno social também resulta do significado o qual os sujeitos na posição de agentes sociais atribuem aos eventos e aos atos por meio de códigos sociais os quais descrevem e interpretam comportamentos. Violência é então definida, por Debarbieux (2001, 2002a, 2002b), pela desorganização brutal ou contínua de um sistema pessoal, coletivo ou social que leva à perda da integridade física, psíquica ou moral.

Essa compreensão de violência no contexto escolar contribui para o emprego dos questionários de vitimização e de clima escolar como os elaborados por Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor e Zeira (2004), Blaya (2002) e por Debarbieux (2002a, 2002b, 2004). Com Debarbieux e Blaya (2002a, 2002b) são realizadas enquetes de vitimização nas escolas, e a concepção de violência escolar como incivildades cotidianas, que se manifestam por meio de desacatos, pequenas ofensas e agressões, acaba por nortear vários estudos na área.

A maior parte dos autores que investigam o problema da violência escolar aceita uma definição ampla que inclui atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição, ou que, de qualquer forma, passam despercebidos pelo sistema jurídico... A voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência, que diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de estresse que escapam à punição quanto à agressão brutal e caótica (DEBARBIEUX, 2002a, p. 60-61).

Embora as enquetes de vitimização, tal como proposto por Debarbieux, tenham sido questionadas por frisar demais os aspectos subjetivos das situações de violência, elas continuam a nortear pesquisas e estudos que abordam essa temática.

Ao se constatar que são as incivildades e as microagressões que permeiam o meio escolar e que geram a sensação de insegurança, constatou-se

também que as violências são praticadas por atores da própria escola e não ocasionadas por pessoas externas a ela, sejam elas moradores do entorno ou ex-alunos.

Diante disso, Charlot (2002) apresenta três distinções conceituais sobre a violência no âmbito escolar. Para o autor, existe a violência na escola, que é produzida dentro do espaço escolar, mas que poderia acontecer em qualquer outro espaço social; a violência à escola, que se relaciona às atividades referentes à instituição (incêndios, agressões aos professores etc.); e a violência da escola, que se constitui em uma violência institucional, simbólica, a qual os alunos suportam e que vem da maneira como a instituição e seus agentes os tratam. O autor distingue também a violência das transgressões escolares, que designa o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento e que não é ilegal do ponto de vista da lei, como absentismo e/ou não realização de trabalhos escolares.

Segundo Carra e Faggianelli (2003), hoje se costuma considerar três tipos ou três categorias de violência quando a referência é o âmbito escolar: as incivildades, os comportamentos antissociais e o bullying.

- incivildade: indicando que as regras de civilidade foram quebradas, são desordens sociais que provocam sentimentos de insegurança ao degradar o clima escolar e que se manifestam pela humilhação do outro, pelo racismo, pela gozação, pela falta de respeito e pela indiferença. Em geral, tende-se a associar incivildade a pobres, jovens de periferia e estrangeiros, apontando com isso que os meios populares são julgados como deficientes para socializar as crianças (CARRA; SICOT, 1996; CHARLOT; ÉMIN, 1997; MARTUCCELLI; BARRÈRE, 2002; DEBARBIEUX, 2001, 2002a, 2002b, 2004, entre outros).
- bullying: quando a agressão se dá entre colegas, de forma repetida, e se manifesta por meio de ameaças e humilhações constantes sem que a vítima tenha condições de se defender. Três papéis são definidos em situações de bullying: o de agressor, o de vítima e o de expectador. Para o agressor, seu comportamento é um meio de adquirir e manter o seu estatuto social como dominante. A vítima em geral é estigmatizada, o que contribui para sua rejeição. A prevenção a esse tipo de violência é pensada a partir da intervenção junto à vítima e/ou junto aos expectadores. Diversas pesquisas mostram que as crianças de grupos étnicos minoritários ou de grupos sujeitos a preconceitos sociais apresentam

maior tendência a se tornarem vítimas. Charlot (2000) indica que há uma relação entre violência na escola e questões étnicas.

- comportamentos antissociais: estão associados às pequenas delinquências. Designam atos cuja ilegalidade não é comprovada, mas que perturbam a escola.

A essa categorização proposta por Carra e Faggianelli (2003), acrescentamos aqui a violência tomada no sentido de violência simbólica, tal como proposta por Bourdieu (2001).

O significado do termo violência no meio escolar está então sujeito a debates e suscita várias interpretações e indagações. Um exemplo é o de que a violência escolar deve ser entendida sob a ótica do código penal e definida a partir do código criminal, como sugere Jacques Pain (1994). Nesse caso, fica o questionamento sobre se caberia incluir incivildade ou intimidação por colegas.

O fato é que diferentes atos sociais podem ser agrupados sob o termo genérico de violência: incivildade, intimidação, violência simbólica etc. A distinção ou a qualificação de um ato como violência e de outro como incivildade pode mascarar o que realmente acontece no cotidiano das escolas, isso mesmo sem adentrarmos a questão de que manifestações de discriminações e estigmatizações estão previstas e são passíveis de punição pelo código penal e são ao mesmo tempo uma manifestação de uma incivildade ou se constituem como microagressões.

Tudo isso indica que a violência nas escolas deve ser analisada no plano macro e micro das relações, o que contribui para que as explicações sobre o que desencadeia e motiva atos de violência sejam de diversas ordens e que podem ser agrupadas em alguns focos explicativos.

Tendências explicativas para o protagonismo de violência

A análise da literatura sobre os motivos que desencadeiam o protagonismo de violência por crianças e jovens pode agrupar alguns eixos explicativos. Alguns desses eixos remetem as explicações às características pessoais, enquanto outros tendem a agregar a violência protagonizada por alunos no meio escolar a situações da própria escola, e outros ainda ao significado social de violência. De forma geral, as explicações para atos considerados violentos podem ser sintetizadas em cinco eixos, como explicitado a seguir.

1. As explicações centradas na natureza humana

Muitas teorias postulam que a violência é própria da natureza humana. Está presente em todas as crianças, ou melhor, em todas as pessoas de qualquer idade, variando apenas no modo como cada um lida com seus impulsos agressivos. No entanto, violência é entendida aqui como agressão que é fonte de energia e reação à frustração. Essa significação de violência está fundamentada nas teorias biológicas evolucionistas e nas teorias psicanalíticas como as de Freud e Winnicott.

Na ótica evolucionista, a violência é uma conduta adaptativa que favorece a competição, assegurando a sobrevivência da espécie, a dominância que garante a manutenção de um sistema de hierarquias necessárias à estabilidade e à paz do grupo e a defesa do território responsável pelo equilíbrio entre população e hábitat. Os seres humanos descendentes de indivíduos que souberam caçar, que venceram a competição sexual e que sobreviveram a guerras tribais herdaram essa característica, essa predisposição inata, o que é explicável pela necessidade de ser agressivo/competitivo durante a evolução da espécie (DADOUN, 1998).

A violência entendida como agressividade significa a manifestação no indivíduo de tendências instintivas ou pulsionais próprias da natureza humana. Como diz Winnicott (1995), a agressividade está em todo ser humano: dentro da criança há forças boas e más, embora as forças más apareçam disfarçadas, no sentido em que são atribuídas a uma causa externa.

A agressão no comportamento humano é até mesmo justificada e legitimada pelo processo de sobrevivência. É nesse sentido que a natureza humana explica que meninos tendem a ser mais violentos, já que essa violência está relacionada ao etos guerreiro ou etos da virilidade. Comportamentos que estimulam a competição, em que o objetivo é vencer o adversário, destruí-lo fisicamente e lhe infligir dor física e moral, caracterizam o etos guerreiro de cada um, herdado dos tempos primitivos. Winnicott (1995) também aponta para a variável de sexo nos comportamentos agressivos. Como dizem Zaluar e Leal (2001, p. 150), "este etos teria sido ultrapassado no processo civilizado, mas a possibilidade de retrocesso neste processo não pode ser descartada". Para as autoras, os jogos e os esportes são hoje espaço onde esse etos guerreiro se manifesta, dando nova institucionalidade ao conflito, sem, no entanto, eliminá-lo.

A violência/agressividade como própria da natureza humana deve ser assim canalizada pela sociedade, submetida a controle pela educação, pela

moral e pela religião (WINNICOTT, 1995). Os impulsos agressivos que podem provocar explosões agressivas devem ser reprimidos e sublimados, cabendo à criança no processo de socialização aprender a controlar sua natureza. Um déficit no processo de socialização leva à anomia e à manifestação da violência. A prevenção à violência está, portanto, associada a uma socialização adequada.

Winnicott (1995), partindo da concepção de que a agressividade está em todo ser humano, postula que a criança deve sentir que em certos locais e momentos pode ser destrutiva, manifestar sua agressividade, sem que isso se constitua em um problema. O autor identifica as raízes dos comportamentos violentos na "privação" ou nas falhas na "provisão ambiental", que não ofereceu os cuidados necessários para que o desenvolvimento e o processo de socialização seguissem seu curso.

Se houver "um ambiente suficientemente bom" (WINNICOTT, 1995, p. 106), a "tendência inata ao amadurecimento" (DIAS, 2008) segue seu curso, e dentre as aprendizagens possíveis está a aceitação pessoal, a consideração pelo outro e o autocontrole, que estão na base da autonomia e da vida ética. Nesse sentido, pode-se dizer que condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento humano possibilitam que a dependência absoluta se relativize até atingir a independência e evoluir para a autonomia, com a gradativa significação do mundo e o controle do medo da destruição.

Winnicott (1995) identifica também que um ambiente permissivo, sem limites, pode desencadear atitudes com aspecto destrutivo, como um pedido de controle e continência face às angústias do desamparo. Diz ele:

O objetivo dessa agressão é encontrar o controle e forçá-lo a funcionar. É tarefa do adulto impedir que essa agressão fuja ao controle, proporcionando uma autoridade confiante, dentro de cujos limites um certo grau de maldade pode ser usufruído sem perigo (WINNICOTT, 1995, p. 95).

Assim, para Winnicott há uma tendência inata ao amadurecimento até que alguma barreira significativa interrompa esse curso, exigindo da criança mais capacidade e competência do que já adquiriu ou para a qual está preparada, expondo-a a uma situação de desamparo e medo da destruição. Se o meio bloqueia ou impede essa tendência, a energia disponível para o desenvolvimento fica contida, represada, com risco de retornar sob a forma de explosão ou agressão. Para enfrentar essa situação, a criança levanta defesas de autoproteção. Uma defesa é o aprisionamento do eu, o

autorretraimento. Desse modo, a agressividade está presente mesmo em: crianças tímidas que, com medo da agressividade, voltam essa agressividade a elas próprias; crianças reprimidas e controladas que ficam sempre na expectativa de que serão agredidas e podem se autodefender ficando agressivas; crianças tensas, controladas e sérias que mantêm a agressividade dentro delas, não vivendo a irresponsabilidade infantil. Outra forma de defesa é o ataque ao meio mediante condutas antissociais e violentas na tentativa de forçar o meio a atendê-la. Condutas antissociais ou atos violentos são, assim, formas de expressão da dificuldade da pessoa na relação com o meio, seja por fragilidade, medo, impotência ou inabilidade social, e uma tentativa de transferir o controle do impulso, que deveria estar sob domínio interno, para um agente externo.

Ainda que, algumas vezes, desestruturantes do meio, Winnicott atribui valor positivo aos comportamentos antissociais, pois são uma forma de conservar o contato com o meio, e, se o ambiente intervier adequadamente, a criança tem possibilidade de retomar o desenvolvimento.

2. Fatores que favorecem a manifestação do ato violento

O postulado básico dessa tendência é o de que a violência juvenil está associada a fatores de risco, como desestruturação familiar, ausência do pai, relações familiares não afetuosas, violência intrafamiliar, que transmite modelos violentos como forma de resolver conflitos, estilos parentais autoritários ou sem limites, convivência com amigos delinquentes, pertencimento a uma cultura ou a uma subcultura de violência, uso de drogas, presença do narcotráfico, baixa autoestima e fracasso escolar. Os fatores de risco podem ser de ordem psicológica, familiar, associados ao status socioeconômico, como viver em bairro empobrecido, com vizinhança violenta e/ou perigosa. De certa forma, os fatores de risco estão associados a uma socialização falha. Nesse caso, a prevenção está no fortalecimento dos fatores de proteção, ou seja, na potencialização dos fatores de resiliência, da capacidade do indivíduo em lidar com problemas, superar obstáculos e resistir à pressão de situações adversas (FARRINGTON, 2002).

3. A percepção da sociedade e do sistema educativo sobre o que é violência

Como apontamos no início deste texto, a definição do que é violência depende dos códigos sociais jurídicos e políticos do lugar e da época e mudam

conforme o grupo de referência. Debarbieux (2002a) lembra, nesse sentido, que os comportamentos também são interpretados conforme a idade do indivíduo, de modo que um comportamento pode ser interpretado como violento se for praticado em uma idade, mas como não violento se for praticado em outra idade. O significado do que é violência é social e se transforma socialmente. Com isso, a tolerância ou a intolerância social a certos comportamentos se reduz ou aumenta dependendo do contexto social em que um ato é praticado (DUBET, 1992, 1998; DUBET; VETTENBURG, 2000).

A definição social de violência indica por sua vez a permissão para o desvio tolerável. Há uma violência aceitável ou tolerável e uma inaceitável (DUBET, 1992; DUBET; VETTENBURG, 2000). São exemplos de violência aceitável ou tolerável a repressão policial, e de desvio tolerável o incentivo dado aos jovens pelos adultos para praticar atos de machismo, luta de boxe.

Eventualmente e dentro de certos limites se permite um desvio das normas e regras, ou seja, há um momento em que se tolera que as regras sejam transgredidas, como nas festas escolares, onde a quebra de hierarquia pode ocorrer. Há lugares que o proibido pode ser transgredido, e é nesse sentido que há uma literatura a qual mostra que desafiar as regras escolares contribui para o crescimento e para ser valorizado.

Entretanto, hoje, para Dubet (1992), o lugar do desvio tolerável nos espaços escolares tende a desaparecer, já que qualquer desvio é significado como violento. É nesse sentido que uma questão se impõe: como é que o espaço do desvio tolerável está desaparecendo nas escolas se a sociedade hoje é mais permissível? Para o autor, uma hipótese explicativa é a de que antes da democratização da escola, ou seja, antes de que todas as crianças tivessem a possibilidade de acesso a ela, professores e alunos tinham os mesmos códigos culturais para interpretar os comportamentos, o que não acontece mais com a entrada na escola de uma população economicamente desfavorecida, provocando uma distância cultural entre alunos e professores. A violência juvenil é tolerada em um grupo, uma comunidade que compartilha normas e critérios para avaliação do comportamento e não se sente ameaçada pela violência, a qual é conhecida, localizada e previsível. Mas quando a distância cultural se impõe de modo que os códigos culturais não são mais os mesmos e os professores não sabem mais como ler os comportamentos, certos atos são estigmatizados como violentos e tornados ilegítimos, contribuindo para criminalizar condutas banais, reforçar o controle e levar a um sentimento de insegurança. Comportamentos como provocar ruídos, desafiar, lutar, os quais são aceitos na comunidade onde os

jovens vivem, são na escola vistos como insuportáveis e qualificados como incivilidades. É assim que incivilidades viram violência.

4. Explicações que remetem a fatores da instituição escolar

A explicação da violência está diretamente relacionada ao clima e à organização da escola. A violência é explicada por regras, normas, formas de imposição da disciplina, relacionamentos interpessoais, critérios para formação de classes, tamanho da escola, características da equipe escolar e da população atendida, relação docentes e alunos. O pressuposto é que há menos vítimas de violência quando as regras são claras e justas, a coesão de equipe é grande, as expectativas dos docentes e dos alunos são grandes, existe um sentimento de pertencimento dos docentes e dos alunos à comunidade escolar, e instaura-se a mediação de conflitos para modificar as lógicas de ação (CARRA; CASANOVA, 2006; BLAYA, 2002; CHRISPINO, 2007; CHRISPINO; SANTOS, 2011; DIAZ-AGUADO, 2003; ORTEGA, 1997, 2000; SALLES; SILVA, 2008).

5. Explicações que remetem à população excluída escolar e socialmente

Para Dubet (1998, 2003, 2008) e Dubet, Duru-Bellat e Veretout (2012), a exclusão escolar é uma das grandes causas da violência nas escolas. Para eles, a violência na escola está estritamente relacionada à entrada de um novo público na instituição, visto que as classes sociais mais baixas, que antes permaneciam pouco tempo na escola, têm hoje um tempo maior de escolarização. Com a democratização do acesso, a escola perde o seu prestígio e tende a ser deslegitimada pelas populações mais empobrecidas, pois não consegue mais cumprir a antiga promessa de inclusão social. Dubet (2003, 2008) e Dubet, Duru-Bellat e Veretout (2012) dizem que a deslegitimação da instituição escolar induz uma anarquia anômica. A utilidade dos diplomas é questionada pelos estudantes os quais acreditam que a utilidade de seus estudos diminuiu. É assim que para Dubet (1998) certos jovens escolhem ser maus alunos, reivindicando para si um estigma negativo o qual desencadeia uma revolta sem objeto, fato que, como diz o autor, contribui para que os alunos assumam, como uma forma de defesa, uma identidade negativa, antiescola. Segundo o autor, ser antiescolar é uma forma de resistência à identidade negativa que a escola atribui, e é nesse sentido que a violência escolar se faz mais presente em escolas localizadas em comunidades pobres. Os alunos antiescola, como diz, subjetivam-se contra a escola.

Também Charlot (2002) e Bordieu (2001) apontam para a estigmatização e desvalorização dos diplomas. Com a democratização do acesso à escola, esta perde o seu prestígio e tende a ser deslegitimada pelas populações mais empobrecidas.

Para Thin (2006), a abertura da escola para as classes baixas perturba a ordem escolar, pois alunos provenientes desses meios são submetidos a uma forma de socialização diferente, típica da classe média. Para Van Zanten (2000), mesmo que a violência na escola possa ser explicada pela desmotivação escolar, pela forma de funcionamento da escola, ela é principalmente explicada pela entrada "da rua" na escola, ou seja, pelo fato de a escola ter se aberto a populações que até então estavam excluídas de seu interior.

Porém, mesmo que os diplomas tenham perdido seu prestígio e que a arbitrariedade de sentido a qual os alunos percebem na escola contribua para o protagonismo de violência, enfatizamos aqui, concordando com os autores citados anteriormente, que a democratização do acesso à escola é fundamental. A violência na escola está associada à violência simbólica, que por sua vez está associada à desigualdade social, aos diplomas sem prestígio, ao sentimento de injustiça e arbitrariedade sentido pelos alunos.

Isso tudo provoca atitudes de resistência à escola, de modo que a violência dos alunos pode ser entendida como resposta à violência institucional, uma resposta à violência da vida social, embora, como dizem Dubet (1998), Dubet e Vetteburg (2000) e Debarbieux (2002a, 2002b), essa violência seja uma revolta sem qualquer expressão política, limitando-se a ser uma expressão de oposição à instituição escolar.

Como visto, se as explicações para a violência no âmbito escolar são de várias ordens, também o são as formas de enfrentamento da violência nesse contexto, que direta ou indiretamente estão relacionadas a esses eixos explicativos.

O enfrentamento da violência no âmbito escolar

As propostas de enfrentamento à violência na escola fundam-se na concepção de que não se trata de fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra, e não pela violência: a violência é mais provável na medida em que a palavra se torna impossível. No entanto, cada proposta está, como esperado, associada mais ou menos diretamente a uma das tendências explicativas. Cada pressuposto explicativo privilegia

uma forma de enfrentamento da violência na escola, bem como medidas de prevenção a situações desse tipo.

Embora hoje prevaleça a ideia de prevenir a violência pela integração de todas as propostas, visto que a violência escolar decorre tanto da autoridade falha, de lacunas na socialização, da injustiça e da desigualdade social, as medidas para o enfrentamento da violência na escola podem ser sintetizadas, de modo geral, em: atuação para o controle da agressividade, atuação nos fatores de risco e de proteção, no significado social de violência, na exclusão social e escolar e no clima e na organização da escola.

1. Controle da agressividade

Essa atuação, decorrente do eixo explicativo 1, postula que a criança pode e deve ser ensinada a controlar sua agressividade brincando, sonhando, mordendo objetos que não sentem, dramatizando o que sente, jogando bola, chutando ou lutando, destruindo na fantasia. A alternativa à destruição é a construção – o brincar construtivo –, fazer coisas pelo bem do outro. Lembrando Winnicott, o objetivo da agressão infantil é encontrar o controle, e é tarefa do adulto impedir que a agressão infantil fuja ao controle proporcionando uma autoridade confiante, dentro de cujos limites certo grau de maldade pode ser manifestado sem perigo.

2. Identificação dos fatores de risco e fortalecimento dos fatores de proteção

Quando a violência é entendida como decorrente de fatores de risco, ou seja, por fatores que favorecem a passagem ao ato violento, a prevenção consiste em identificar esses fatores e atuar na socialização, que é concebida como deficitária. A atuação visa promover uma socialização adequada às crianças. Para tanto, a escola tenta compensar a socialização incompleta ou deficitária da família competindo em influência com os pais. Procura-se até mesmo normatizar os pais, ensinando-lhes, em reuniões de pais e escola, como educar os filhos. A ideia é agir na família para evitar os riscos e aumentar os fatores de proteção.

3. O significado social de violência

Associada ao eixo explicativo 3, pressupõe-se que as escolas as quais são eficazes contra a violência são aquelas que reconhecem a pluralidade de significados do termo violência, o que tem implicações na significação de

desvios toleráveis. Paralelamente se estimulam as escolas a se abrirem para a comunidade e a perceberem os alunos como sujeitos que têm o direito de protestar. A distância cultural entre alunos e professores em estabelecimentos que atendem uma população economicamente desfavorecida deve ser questionada e analisada para que os códigos culturais os quais auxiliam a interpretação de comportamentos sejam revistos e ressignificados pelos educadores.

4. Atuação no clima escolar e em aspectos do estabelecimento escolar

A prevenção à violência na escola se faz: modificando o modo de organização do estabelecimento; estabelecendo regras claras e justas; melhorando as relações interpessoais; fortalecendo a coesão da equipe escolar; melhorando a relação família e escola; atentando-se para que alunos não fiquem isolados, o que pode facilitar que sejam vítimas de bullying e o fortalecimento dos agressores; implantando a mediação de conflitos para modificar lógicas de ação; formando professores na mediação de conflitos e em como lidar com situações-problemas em classe; evitando a alocação de professores inexperientes em escolas-problemas; fortalecendo o sentimento de pertencimento dos docentes e alunos à comunidade escolar.

É aqui que a escola pode atuar, pois é uma ação que pode ser efetuada intramuros. Nessa proposta de enfrentamento da violência, entende-se que na sala de aula, com os professores, os alunos devem aprender (CHRISPINO; SANTOS, 2011; DIAZ-AGUADO, 2003; ORTEGA, 1997, 2000) algumas formas de se relacionar, tais como: cooperar uns com os outros, trabalhar juntos, ajudar uns aos outros e compartilhar com os demais; empregar o diálogo como meio para comparar ideias, defender pontos de vista e justificá-los; perceber que existem muitas formas de ver as coisas e que todos os pontos de vista devem ser acatados e discutidos; comunicar-se com precisão e estar aberto à escuta do outro; respeitar a diversidade e as diferenças entre as pessoas; expressar emoções e sentimentos, especialmente os de ira e de frustração, de formas não violentas e não destrutivas, exercitando o autocontrole; valorizar a reflexão, o pensamento crítico e o respeito às ideias; desenvolver a empatia, ou capacidade de colocar-se cognitivamente e sentimentalmente no lugar do outro e de perceber seus sentimentos.

Para tanto, a escola deve implantar um conjunto de atividades curriculares que contribua para a mudança de comportamento dos alunos frente ao conflito (CHRISPINO; SANTOS, 2011; DIAZ-AGUADO, 2003; ORTEGA, 2000, 1997; SALLES; SILVA, 2008).

As normas de funcionamento da escola devem privilegiar a democracia escolar promovendo assembleias escolares, o fortalecimento dos grêmios estudantis, conselhos de escola e sistemas de representação. Procura-se potencializar a participação de todos nas atividades, fazendo com que cada um se sinta protagonista e responsável por algum aspecto a ser mudado e que a tomada de decisões seja pautada no consenso, no diálogo e na responsabilidade do cumprimento dos acordos. Os sistemas disciplinares, normas e convenções devem responder aos interesses de todos e serem definidos mediante negociação. A atuação didático-pedagógica deve focar a mediação de conflitos e a desvalorização das estratégias competitivas ou individualistas. O pressuposto é de que, se não é possível postular uma ausência de conflitos em instituições compartilhadas por seres humanos, é, no entanto, possível lidar com os conflitos de forma democrática, visando que as relações entre as pessoas sejam pautadas pelo diálogo e pela resolução pacífica de conflitos (CHRISPINO; SANTOS, 2011; DIAZ-AGUADO, 2003; SALLES; SILVA, 2008, entre outros).

Na perspectiva da educação para a tolerância e para a convivência escolar harmoniosa, a escola, segundo Crispino e Santos (2011), Diaz-Aguado (2003), Ortega (2000, 1997), pode lançar mãos de três técnicas de ensino: a controvérsia controlada, dilemas sociais e a dramatização. A ideia é a de estimular no aluno: a capacidade de se colocar no lugar do outro; o rompimento do silêncio sobre a violência escolar; o desenvolvimento das habilidades negociadoras; a discussão das situações de intolerância; a percepção de que a intolerância e a violência são graves ameaças aos direitos humanos. Nesse sentido, a escola deve promover uma visão positiva do conflito. O conflito é positivo quando estimula a comunicação e o diálogo construtivo, e negativo quando cria tensão emocional e desafeto, os quais perturbam a comunicação ou a tornam inviável.

O enfrentamento ao protagonismo de violência na escola incide na reflexão, análise e modificação do microsistema de relações interpessoais (alunos entre si e alunos e professores), no diálogo ou falta de diálogo e nos conflitos interpessoais. Cabe ainda à escola auxiliar as crianças na construção de seu projeto de vida, levando as crianças a entenderem que as ações se baseiam em escolhas as quais, por sua vez, afetam o futuro (CHRISPINO; SANTOS, 2011; DIAZ-AGUADO, 2003; ORTEGA, 2000, 1997).

Nesse caso, a prevenção nos estabelecimentos escolares, como diz Debarbieux (2005, 2006), deve ser cotidiana e rotineira. Para o autor, a medicalização dos comportamentos e a reeducação dos alunos não resolvem, como

também não é solução a criminalização dos comportamentos (chamar a polícia para os estabelecimentos escolares) ou o oferecimento de uma formação jurídica aos docentes, como propõem os sindicatos franceses. Debarbieux imputa ainda como ineficazes propostas que pregam o restabelecimento da autoridade autoritária nos estabelecimentos escolares.

Assim, quando a violência é associada a fatores do estabelecimento escolar e ao clima da escola como normas, regras, composição de classes, formas de avaliação etc., a prevenção à violência na escola ocorre modificando o modo de organização do estabelecimento e melhorando as relações interpessoais. O pressuposto é de que, quando as regras são claras e justas, quando a coesão de equipe é grande e existe um sentimento de pertencimento dos docentes e dos alunos à comunidade escolar, a violência protagonizada por jovens diminui. A relação família e escola é constantemente analisada, e incentiva-se a implantação de uma proposta de mediação de conflitos para modificar as lógicas de ação. Os professores são formados na mediação de conflitos e em técnicas para lidar com situações-problemas em classe.

5. Implantação de políticas públicas de intervenção visando uma atuação mais direta com a população excluída escolar e socialmente

Ao se postular que a violência no contexto escolar é particularmente presente nas unidades escolares as quais atendem uma população que tende a ser excluída escolar e socialmente, a atuação prevista pauta-se no princípio de promover a equidade social por meio de ações afirmativas (CASTEL, 2004, 2008). A violência que ocorre nas escolas frequentadas por alunos de classe social mais desfavorecida, como aponta Dubet (1998, 2003, 2008) e Dubet e Martuccelli (1996), é marcadamente resposta à violência da vida social. Desse modo, a violência é associada à exclusão social e escolar, estando diretamente associada ao eixo explicativo 5. No entanto, é possível perceber que a forma de atuação, de certo modo, abarca elementos dos eixos 2 e 4.

Diferentes críticas têm apontado que a escola, embora se coloque como igualitária, acaba legitimando a desigualdade, dado que os alunos, ao entrarem na escola, são desiguais. Para compensar tal situação de desigualdade, foram implantados sistemas compensatórios que visam atenuar ou mesmo sanar as deficiências dos "mais fracos". Como dizem Dubet e Vettemburg (2000), a ideia é agir nas condições de vida para prevenir a violência. Para isso, procurou-se implantar políticas públicas de intervenção que incidem mais diretamente sobre essa população. Essas análises e pressupostos explicativos fundamentaram uma forma de atuação pautada no princípio da

discriminação positiva (CASTEL, 2004) ou de ações afirmativas que procuram promover a equidade social.

A política de ações afirmativas para as populações mais empobrecidas vem sendo implantada no Brasil, principalmente a partir do governo Lula, e tem como objetivo atuar nas desigualdades sociais. No Brasil e na França, tais pressupostos fundamentam as políticas de quotas e o reforço escolar para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Na França, fundamentam ainda a criação de Zonas de Educação Prioritária – ZEP.

As ZEPs, uma política pública contra a exclusão social e escolar, têm sua origem em proposta inglesa de 1967, de educação em áreas prioritárias (DAVIAUD, 2002). As pesquisas sobre violência no meio escolar realizadas na Inglaterra indicam que os jovens e crianças oriundos de famílias de baixa renda são mais desinteressados, mais suscetíveis ao abandono escolar e frequentam escolas onde os índices de violência são maiores. Assim, como uma tentativa de enfrentamento desse problema, foram criadas as “Zonas de Ação Educacional”, as quais consistem em unidades que oferecem apoio diferenciado e melhores recursos para os alunos e professores em escolas que atendem crianças caracterizadas por essa situação socioeconômica. O objetivo central é a integração entre escola, famílias e comunidade. Os pais são considerados responsáveis pela frequência dos filhos à escola, e, caso eles sejam considerados insatisfatórios no desempenho de suas atribuições, são obrigados a frequentar cursos que os orientam sobre as suas funções de pais (COWIE; SMITH, 2002).

Pautada no princípio da equidade social e inspirada na proposta inglesa, há então a implantação de uma política pública de criação das ZEP na França. As ZEP, implantadas (pela circular nº 81-238, de Alain Savary) em 1º de julho de 1981, embora só tenham sido efetivamente implantadas a partir de 1992, têm como princípio que é possível intervir de forma a beneficiar zonas desfavorecidas socialmente, onde habitam famílias em situação de precariedade, marcadas por alto grau de desemprego, por baixa escolaridade e pela forte presença de imigrantes. O acesso ao saber é visto como essencial; assim, cabe à escola se ajustar a essa clientela, garantindo igualdade de chances para que todos tenham acesso ao saber (MALASSIGNÉ, 2006).

Coerentes com o princípio de discriminação positiva que as fundamenta, as diretrizes das ZEP são de “dar mais” a quem tem menos. Assim é que profissionais como assistentes pedagógicos são integrados às escolas e se tem como meta que a equipe escolar seja estabilizada em um determinado

estabelecimento. Para incentivar a permanência do corpo docente nas escolas de periferia, é aprovado pelo Ministério da Educação que os docentes os quais permanecerem em uma escola localizada em uma ZEP por 4 ou 5 anos podem depois se transferir para o posto de sua escolha (MALASSIGNÉ, 2006).

Para que uma escola seja enquadrada na área de educação prioritária, um representante do governo, após consulta ao diretor e ao inspetor da educação nacional, deve propor o enquadramento de um determinado estabelecimento nessa categoria. Em continuidade, a escola deve propor um plano de ação. Com isso é criado um conselho – o Conselho de Escola – que seleciona os projetos de ação propostos pelos docentes e tenta conseguir financiamento para eles. O Conselho de Escola, órgão que deve gerir e estabelecer um plano de ação para a escola e do qual também participam representantes de pais, reúne-se uma vez por trimestre para decidir sobre o funcionamento da escola, sobre atividades extraclasse, atividades esportivas e culturais a serem implantadas e para discutir o desempenho escolar dos alunos. São, então, os estabelecimentos escolares, nos quais o diretor passa a ser a figura central, que decidem quais programas implantar e como a escola será gerida, visto que as escolas, desde 1989, são relativamente autônomas para estabelecer seu projeto educativo – projet d'établissement. O objetivo último é o sucesso escolar das crianças (COUSIN, 1998).

Em 1990, as escolas francesas foram estimuladas a implantar o "Comité d'Environnement Social – CES", que tem por objetivo combater e prevenir o uso de drogas ilícitas. Esse comitê, presidido pelo diretor da escola, deve entrar em contato com pessoas da comunidade, como policiais, comerciantes, pais de aluno e associações presentes no bairro, para discutir propostas para a atuação da escola. Em 1998, esse comitê foi transformado no Comitê de Educação da Saúde e da Cidadania (CESC), com seis eixos de intervenção: educar para cidadania responsável e autônoma; prevenir condutas de risco, violência e dependência de drogas na escola; monitorar os jovens dentro e fora da escola; auxiliar alunos que usam drogas e apresentam condutas suicidas; reforçar a ligação do adolescente com a família; e lutar contra a exclusão. A ideia é contribuir para que os alunos ajam de modo responsável para consigo mesmos, para com os outros e para com o meio ambiente. Em 1997, foi criado nas escolas o Conselho de Disciplina, cuja função é evitar trajetórias de expulsão e transferências de alunos. As escolas são incentivadas a desenvolver instâncias de escuta, com dias e horários fixos, para que o adolescente seja ouvido pelo professor ou pelo seu tutor (DAVIAUD, 2002).

No ano de 2000, as políticas governamentais buscaram sensibilizar as escolas para o fato de os alunos se sentirem injustiçados no contexto escolar. E as escolas, como uma tentativa de enfrentamento dessa questão, foram estimuladas a atuar para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a trabalhar com classes heterogêneas, que evitem o sentimento de exclusão, e a ter como meta um diálogo constante entre alunos e educadores. As escolas são ainda incentivadas a elaborar seus regulamentos e regimentos internos em conjunto com os alunos. Essas normas depois de elaboradas devem ser conhecidas por todos, já que só se pode esperar que os alunos respeitem a lei se a conhecerem. Espera-se, com essa medida, a melhora do clima na escola e que os próprios alunos se tornem agentes de prevenção de violência. Essa ideia, segundo Daviaud (2002), prevalece até hoje: os alunos continuam a participar da elaboração das normas que regem a vida escolar.

Na mesma época, procurou-se incentivar a representação estudantil por meio do Conselho de Alunos e pela implantação do que foi chamado de Hora da Classe. Na Hora da Classe, que acontece uma vez por semana, os alunos se reúnem com os docentes para falar o que pensam sobre a escola e buscar em conjunto soluções para ela. Ao mesmo tempo, as escolas são estimuladas a permanecer abertas aos finais de semana e no período de férias para, sob orientação de voluntários da própria escola e/ou da comunidade, desenvolver atividades de lazer e de cultura. Além disso, as escolas são incitadas a atuar na orientação dos projetos de vida futuro dos alunos (DAVIAUD, 2002).

Adota-se como pressuposto, para uma maior aproximação escola/pais, que os pais têm o direito de saber, compreender e dar sua opinião sobre o funcionamento da escola e o dever de colaborar com o estabelecimento escolar. Com esse propósito é que o Conselho de Escola deve analisar a relação escola/pais. Para tanto, a escola procura desenvolver nos alunos um sentimento de pertencimento, de que é acolhido pela escola. O diretor, conforme descreve Daviaud (2002), espera então os alunos no portão, os conhece por nome e sobrenome, preocupa-se com o seu futuro. Junto há uma preocupação em melhorar o clima escolar.

Entretanto, como lembra Julian Malassigné (2006), o que é apregoado na lei nem sempre acontece na realidade vivida nas escolas situadas na ZEP. Em geral, os momentos de encontro família e escola acontecem mais nos anos iniciais de escolarização e tendem a diminuir conforme a criança progride no seu percurso escolar. Os pais, embora chamados para reuniões com os dirigentes escolares, pouco comparecem, de modo que o funcionamento

da escola é muito mais uma questão da direção escolar. Os encontros pais/escola resumem-se, na maioria das vezes, em a escola chamar os pais para apontar o mau comportamento de seu filho ou para notificar o resultado escolar insatisfatório deles. Às vezes, os pais são também chamados para tomar ciência das atividades extraclasse planejadas, como excursões escolares. Mas poucos são os pais que procuram ou vão à escola (MALASSIGNÉ, 2006). Esse comportamento dos pais, segundo Dubet e Martuccelli (1996), é explicado pelo fato de os pais defenderem a sua autoimagem, se preservarem dos julgamentos escolares que os desvalorizam quando as crianças apresentam dificuldades, e para não serem responsabilizados ou culpabilizados. Há, como diz Dubet, um mal-entendido entre escola e pais, processo este que é facilitado pela distância social entre famílias pobres e educadores. Os professores não vivem no bairro das escolas situadas nas ZEP, e a linguagem não é a mesma.

Permeia a crença de que os pais dessas famílias não educam, não têm autoridade, não impõem limites e são ausentes, o que induz os educadores a fazer discursos moralizantes aos pais e tentar ensinar-lhes como devem educar seus filhos. Assim, ao mesmo tempo em que a família é responsabilizada pelo fracasso escolar dos filhos, ela é infantilizada, o que permite aos educadores reunir os pais para falar quais são os seus deveres como pais e criticá-los no seu modo de vida, pela falta de regras, como hora de comer, ver TV, jogar, sair, pelo jeito como gastam seu dinheiro, na compra de televisão, videogame etc., e por não priorizarem o gasto em coisas que os educadores consideram mais adequadas (MALASSIGNÉ, 2006).

Porém, seja como for, com críticas, dificuldades e problemas de várias ordens, as escolas das ZEP são, como diz Daviaud (2002), incentivadas: a estimular a participação dos estudantes na elaboração dos regulamentos escolares; a abrir classes especiais, com a duração de alguns meses, para que jovens sem noção de regras venham a aprendê-las; a implantar um sistema de tutoria de alunos menores pelos maiores; a instalar telefones de denúncia anônima; a formar o Conselho de Escola com o objetivo de criar um espaço privilegiado para que os educadores escutem os alunos; a criar Conselhos de Disciplina para evitar expulsões e transferências compulsórias de alunos; a abrir-se aos finais de semana e no período de férias escolares, de forma que atividades socioculturais sejam oferecidas aos alunos sob orientação dos próprios educadores e/ou voluntários da comunidade; a estimular a estabilidade da equipe docente na escola; a incentivar a formação permanente dos professores.

Em síntese, entre as medidas adotadas e apoiadas em nível governamental, destacam-se as propostas que visam abrir as escolas para o exterior, isto é, para a comunidade onde se localiza, visando uma atuação mais direta com a população excluída escolar e socialmente.

Entretanto, segundo Malassignè (2006), atualmente há cada vez mais escolas classificadas como ZEP, o que indica que essa política não deu certo, além de ter originado problemas como a guetificação e estigmatização desses estabelecimentos escolares. Essas escolas são evitadas pelas famílias por não terem boa reputação e porque, no seu imaginário, são escolas degradadas com resultados inferiores à média nacional. Assim, como afirmam Carra e Casanova (2006), a tendência dos educadores é, então, a de sair dessas escolas, e a das famílias com maiores condições financeiras é de procurar outras escolas, cada vez mais contribuindo, com essa atitude, para a produção da guetificação e estigmatização desses estabelecimentos escolares.

A política de equidade é também criticada. Critica-se que, nessa política, está implícita a ideia de que algumas regiões territoriais devem ser submetidas a programas compensatórios ao invés de se acatarem as diferenças, além de que, seja como for, a violência nos seus diferentes tipos de manifestação está presente nas escolas das ZEP (DUBET, 1998, 2003, 2008; MALASSIGNÈ, 2006; COUSIN, 1998; DEBARBIEUX, 1994).

No Brasil, algumas dessas ações encontram-se implantadas nas escolas públicas, e outras, de forma embrionária, parecem caminhar para a implementação de um modelo de combate à violência escolar. Entretanto, como na França, já indicam o fracasso de suas propostas, se não forem efetivamente elaboradas e discutidas com a comunidade escolar e com a comunidade local. Vários estudos sobre violência escolar (SILVA et al., 2010) podem ilustrar essa análise.

Algumas considerações

Procuramos, neste texto, examinar concepções sobre violência presentes na sociedade e o significado que esse termo adquire quando a referência é o âmbito escolar.

Os primeiros sentimentos de insegurança nas escolas foram explicados por causas externas a ela, como o desemprego dos pais, a família desestruturada ou ausente, a democratização do acesso à educação escolar com a política do ensino obrigatório, o bairro onde a escola se localiza, a presença do narcotráfico, os índices de criminalidade do entorno.

As explicações sobre o que desencadeia e motiva atos de violência são de diversas ordens, mas podem ser agrupadas em alguns eixos explicativos, tal como fizemos neste texto. Identificamos as tendências explicativas sobre comportamentos violentos, compreendidos como um fenômeno complexo que envolve questões políticas, econômicas, sociais, individuais e aspectos da própria instituição escolar. Alguns desses eixos remetem as explicações às características pessoais, outros imputam as situações da própria escola à violência protagonizada por alunos no meio escolar, e outros ainda ao significado social de violência e à situação em que vive a população excluída social e economicamente.

Se a causa da violência na escola é imputada à violência da cidade e da urbanização desigual, que concentra no mesmo bairro populações-problemas, a resposta da escola foi a de erguer muros, separando-a do seu exterior. As medidas adotadas visavam proteger a escola contra as invasões exteriores. Há uma ideia de que o exterior adentra a escola e que esta deve, para se proteger, se isolar de seu ambiente. Para se aprender e se ensinar, é preciso que os educadores e os alunos se sintam em segurança, mesmo que, para tanto, a escola se isole da comunidade onde se localiza.

Porém, fechar a escola com muros e grades provocou também um fechamento simbólico, evidenciando aos alunos que a escola e o bairro têm lógicas diferentes. Para se contrapor a isso, procura-se desenvolver nos alunos um sentimento de pertencimento, de que é acolhido pela escola.

Quando a discussão se voltou para a análise do que ocorria no interior das escolas, as propostas de enfrentamento à violência postularam que a questão não era fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra.

Embora hoje prevaleça a ideia de prevenir a violência pela integração de todas as propostas, visto que a violência escolar é entendida como decorrente da autoridade falha, de lacunas na socialização, da injustiça e da desigualdade social, ou seja, de questões micro e macroestruturais, cada proposta está associada mais ou menos diretamente a uma das tendências explicativas.

Quando a violência é explicada pela natureza humana, age-se para que o indivíduo aprenda a se autocontrolar; quando é imputada a fatores de risco, procura-se agir neles para se prevenir que crianças e jovens protagonizem situações de violência; quando a violência é associada à democratização do acesso à escola e à permanência por um período cada vez mais longo das classes mais desfavorecidas na escola, procura-se analisar essas implicações no cotidiano escolar.

Ressaltamos nesta revisão que a democratização do acesso à escola, de importância social inquestionável, foi identificada como um desencadeante da violência no âmbito escolar. Tanto é que os primeiros grandes registros e problematizações sobre a violência na escola são das décadas de 1980 e 1990, décadas que coincidem com a democratização do acesso escolar. Como este estudo indicou, embora a violência possa se manifestar do mesmo jeito em unidades escolares que atendem alunos de diferentes origens socioeconômicas, ela não pode ser explicada de forma igual. Ou seja, nem todos os eixos explicativos que identificamos são igualmente válidos ou podem ser empregados indistintamente para explicar a violência que ocorre no âmbito escolar quando a referência é a origem social dos alunos. As explicações que trazem em seu bojo considerações de ordem social e histórica são distintas de explicações que tendem mais a naturalizar o comportamento violento/agressivo.

Nas escolas que atendem populações mais pobres, a distância cultural entre educadores e alunos é um fator preponderante que determina práticas e organiza o imaginário e as explicações para o comportamento dos alunos o qual contribui para o protagonismo de violência no meio escolar. Com isso, a tolerância ou a intolerância social a certos comportamentos se reduz ou aumenta.

Essa distância cultural entre educadores e alunos provenientes de bairros de periferia vem então acentuar os desencontros e as dificuldades. Assim, é nessas escolas que faz sentido discutir aprofundadamente o significado social de violência e pensar em políticas públicas de equidade social para seu enfrentamento.

No entanto, conforme apontam Phillippe Daviaud (2002), Réjane Senac (2000), a implantação de políticas públicas de intervenção, visando uma atuação mais direta com a população excluída escolar e socialmente, assinala que a justiça social é um problema a ser enfrentado pela escola, a qual deve, assim, tanto resolver problemas relacionados a atrasos de aprendizagem dos alunos como problemas socioeconômicos da comunidade. Parece até que, como dizem Kherroubi, Chanteau e Lagueze (2004), se pode intervir no problema da exclusão social pela didática, pelo currículo e por métodos escolares adequados. Desconsidera-se assim, conforme aponta Dubet (2003, 2008), que a postulação da igualdade meritocrática de oportunidades acaba apenas por conferir uma legitimidade moral às desigualdades que lhe são resultantes. A escola, embora pareça justa, pois teve seu acesso democratizado, é injusta

ao selecionar e reafirmar desigualdades, difundindo a crença de que a igualdade é a igualdade de oportunidades e procedimentos.

Para Dubet (1998, 2003, 2008) e Dubet, Duru-Bellat e Veretout (2012), uma tensão constante está presente na escola. Os docentes sentem a distância que há entre a profissão idealizada e a prática: a autoridade escolar não é mais “natural”, os alunos são heterogêneos (muitos não sabem ler, outros são apáticos e desinteressados), e que cabe a eles, enquanto docentes, motivar os alunos. Fica-se com a sensação de que a escola foi invadida por problemas sociais, contribuindo para que os docentes sintam nostalgia da escola de antes, mesmo que a escola de antes fosse uma escola que excluía certos segmentos sociais. E essa é uma violência desestabilizadora, como dizem os autores, porque se pede à escola que resolva problemas não acadêmicos, mas sim sociais, que não lhe cabe tratar.

Enfim, as explicações para a violência e as consequentes medidas para o seu enfrentamento no meio escolar só têm sentido quando são pensadas tendo como referência o concreto de uma dada instituição, não podendo ser utilizadas indistintamente como se cada medida não se pautasse em um pressuposto que a embasa e a fundamenta. As formas de enfrentamento da violência não podem se reduzir a ser um somatório de medidas, em que se vai pegando um pedacinho de cada uma para se atuar na escola, desconsiderando os pressupostos que a embasam.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARENDET, H. Crise na Educação. In: _____. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002. p. 225-250.
- BLOMART, J. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: Unesco, 2002. p. 35-62.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- CALLIGARIS, C. *Crônicas do individualismo cotidiano*. São Paulo: Ática, 1996.
- CAMACHO, L. M. Y. A violência nas práticas escolares de adolescentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2001. 1 CD-ROM.

- CARRA, C.; CASANOVA, R. Violences en milieu scolaire, nouvelles problématiques, nouvelles réponses? *Spirale*, Lille, n. 37, p. 128-210, 2006.
- CARRA, C.; FAGGIANELLI, D. Violences à l'école, tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et Société*, v. 27, n. 2, p. 205-225, 2003.
- CARRA, C.; SICOT, F. Perturbations et violences à l'école. *Déviance et société*, v. 20, n. 1, p. 85-97, 1996.
- CASTEL, R. *Las trampas de la exclusión: trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topía, 2004.
- _____. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARLOT, B. Violence à l'école: la dimension "ethnique" du problème. *VEI Enjeux*, n. 121, p. 178-189, 2000.
- _____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 out. 2014.
- CHARLOT, B.; ÉMIN, J.-C. (Org.). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 out. 2014.
- CHRISPINO, A.; SANTOS, T. C. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 57-80, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 out. 2014.
- COUSIN, O. De l'institution a l'établissement: le cas des colleges de banlieue. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, v. 27, n. 2, p. 303-325, 1998.
- COWIE, H.; SMITH, P. K. A violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: Unesco, 2002. p. 247-268.
- DADOUN, R. *A violência: ensaio acerca do "homo violens"*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- DAVIAUD, P. Une école pacifique dans un milieu sensible. Que peut on faire? *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, Zaragoza, n. 44, p. 191-207, ago. 2002.
- DEBARBIEUX, E. École du quartier ou école dans le quartier. *Violences et limites de l'école. Migrants-formation*, v. 6, n. 97, p. 112-124, 1994.
- _____. *La violence en milieu scolaire: l'état des lieux*. Paris: ESF, 1996. Tome 1.
- _____. *La violence en milieu scolaire: le désordre des choses*. Issy les Moulineaux/Paris: ESF, 1999. Tome 2.
- _____. 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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 out. 2014.
- _____. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: Unesco, 2002a. p. 59-92.
- _____. Cientistas, Políticos e Violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas Escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: Unesco, 2002b. p. 13-34.
- _____. Les enquêtes de victimation en milieu scolaire: leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et Société*, v. 28, n. 3, p. 317-333, 2004.
- _____. Les dix commandements contre la violence à l'école. *Cahiers Pédagogiques*, v. 10, n. 436, p. 62-63, 2005.
- _____. *Violence à l'école: un défi mondial?* Paris: Armand Colin, Formation des Enseignant, 2006.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002a.

- _____. (Org.). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: Unesco, 2002b.
- DIAS, E. O. A teoria Winnicottiana do amadurecimento como guia da prática clínica. *Natureza Humana*, v. 10, n. 1, p. 29-46, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>. Acesso em: 22 out. 2014.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (Dir.). *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003. (Tres libros y un vídeo).
- DUBET, F. A propos de la violence et des jeunes. *Cultures & Conflits*, n. 6, p. 7-24, 1992.
- _____. Les figures de la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, n. 123, p. 35-45, 1998.
- _____. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 out. 2014.
- _____. Democratização escolar e justiça da escola. *Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 22 out. 2014.
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VERETOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, v. 14, n. 29, p. 22-7, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 out. 2014.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes. *Lien social et Politiques*, n. 35, p. 109-121, 1996.
- DUBET, F.; VETTENBURG, N. *Violence à l'école: sensibilisation, prévention, repression*. Belgique: Editions du Conseil l'Europe, 2000.
- FARRINGTON, D. P. Fatores de Risco para a Violência Juvenil. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência na escola e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002. p. 25-59.
- FREIRE, I. P.; SIMÃO, A. M. V.; FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 19, n. 2, 2006.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- HOBSBAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- KHERRUBI, M.; CHANTEAU, J.-P.; LARGUEZE, B. Exclusion sociale, exclusion scolaire. *Le rapport de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale La Documentation française*, Paris, p. 127-165, 2004.
- KHOURY-KASSABRI, M.; BENBENISHTY, R.; ASTOR, R. A.; ZEIRA, A. The Contributions of Community, Family, and School Variables to Student Victimization. *American Journal of Community Psychology*, v. 34, n. 3-4, p. 187-204, dez. 2004.
- LASCH, C. *Refúgio num mundo sem coração*. A família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-24.
- _____. Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. (Org.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S. S. A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 25, n. 4, 2005.
- MALASSIGNÉ, J. *Les relations entre la famille, l'école et l'enfant-élève en Réseau d'Education Prioritaire (REP) à l'école élémentaire*. Tese (Doutorado) – Université Lumière Lyon 2, Institut d'Etudes Potiques, 2006.
- MARIN, I. S. K. *Violências*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2002.
- MARTUCCELLI, D.; BARRÈRE, A. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, v. 22, n. 76, p. 258-277, out. 2001.

- MINAYO, M. C. S.; NJAINE, K. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 7, n. 13, p. 119-134, 2003.
- MONTOYA, Y. Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: Unesco, 2002. p.103-130.
- ORTEGA, R. El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación*, n. 313, p. 143-160, 1997.
- _____. *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros, 2000.
- PAIN, J. Les violences en milieu scolaire: du concept à la prévention. *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n. 15, p. 27-40, 1994.
- PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, out. 2007. Edição especial.
- ROURE, S. A. G. Educação e autoridade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais... Caxambu: ANPEd*, 2007. 1 CD-ROM.
- SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, p. 33-42, jan./mar. 2005.
- _____. *Uma reflexão a respeito de jovens, escola e violência*. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2009.
- SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P. Diferenças, Preconceitos e Violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação: revista da UFPel*, Pelotas, v. 30, p. 149-166, 2008.
- SENAC, R. Zones d'Éducation Prioritaires: enjeux d'une politique. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, v. 16, n. 3, p. 7-8, 2000.
- SENNETT, R. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F.; VILLANUEVA, C.; REVILLA, J. C.; BILBAO, R. D. *A violência no cotidiano juvenil: uma análise a partir da escola*. Taubaté: Cabral Ed. e Livraria Universitária, 2010.
- SPOSITO, M. P. 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.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. *Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 3-12, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 out. 2014.
- THIN, D. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. (Org.). *Educação, Diferenças e Desigualdades*. Cuiabá: Editora da UFMT, 2006. p. 17-55.
- VAN ZANTEN, A. Cultura da rua ou cultura da escola? *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 26, n.1, p. 23-52, jan./jun. 2000. (Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>).
- VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). *Cidadania e Violência*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/FJV, 2000.
- WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ZALUAR, A. *Da revolta ao crime*. São Paulo: Moderna, 1997.
- _____. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 45, fev. 2001.

A invisibilidade da violência: humilhação, desrespeito e discriminação entre jovens em idade escolar

Sandra A. Riscal

José Reinaldo Riscal

Introdução

Comunidade escolar, gestores e dirigentes educacionais têm considerado a violência nas escolas um dos principais problemas a ser enfrentado no ambiente escolar. Parece ser uma tendência geral considerar a violência na escola como um reflexo da violência social e relacionar as escolas com maiores índices de violência com a sua localização em regiões consideradas mais violentas ou com maiores indicadores de pobreza. As principais providências tomadas para enfrentar o problema têm sido o uso de grades e de ostensivos sistemas de segurança, com o intuito de intimidar possíveis agressões externas. Entretanto, pouco se tem discutido sobre o papel da própria escola na produção da violência que tem marcado as relações escolares. Têm sido raras as pesquisas que tratam da violência nas relações intraescolares, e mais raras ainda aquelas que têm por objeto de estudo a violência e o sofrimento pessoal presentes no cotidiano da escola.

Este estudo trata da invisibilidade da violência nas relações entre sujeitos no ambiente escolar. Para sua realização foram selecionados dados relativos ao problema na pesquisa *Agenda Juventude Brasil*, de 2013.

A partir dos dados selecionados, procedeu-se a uma análise das situações de humilhação, sofrimento e violência nas relações interpessoais em ambiente escolar, com destaque para a faixa etária de 15 a 17 anos.

A pesquisa *Agenda Juventude Brasil*

Para a realização deste estudo, foi consultada a pesquisa "Agenda Juventude Brasil", uma pesquisa de opinião de caráter nacional, realizada no ano de 2013, que abordou questões relativas à juventude brasileira, como seu perfil, demandas e formas de participação social. A pesquisa, cujo objetivo foi subsidiar a elaboração de políticas públicas, é um projeto da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), órgão da Secretaria Geral da Presidência da República, e foi realizada por meio do *Participatório* (Observatório Participativo da Juventude). O universo representado por essa pesquisa é constituído pela população na faixa etária de 15 a 29 anos, residente em todo o território brasileiro. A amostra foi composta de 3.300 entrevistas, distribuídas em 187 municípios, os quais foram estratificados segundo sua localização geográfica, natureza do município (capital, região metropolitana ou interior), situação da localidade (áreas urbanas e rurais) e tamanho da população (divididos em municípios pequenos, médios e grandes, segundo tercís da população, de acordo com os dados do IBGE (BRASIL, 2011).

O processo de amostragem foi o de seleção probabilística em múltiplos estágios (COCHRAN, 1977) com o sorteio sucessivo dos municípios, setores censitários, quarteirões e domicílios, utilizando-se controle de cotas de sexo e idade para a seleção dos indivíduos nos estágios finais dos trabalhos de campo. A margem de erro dos resultados reportados sobre o total da amostra (3.300 entrevistas) é de dois pontos percentuais, considerando-se um intervalo com 95% de confiança; isso significa que as proporções estimadas na pesquisa, tendo como base a amostra total de 3.300 entrevistas, possuem 95% de probabilidade de se situarem a dois pontos percentuais ou menos do valor verdadeiro.

Os questionários foram aplicados aos respondentes em entrevistas pessoais, individuais e domiciliares, com tempo médio de duração de aproximadamente uma hora, entre os dias 13 de abril e 19 de maio de 2013.

Para o presente estudo foram selecionados alguns resultados, com ênfase naqueles que apresentam dados relevantes para a compreensão da relação escola/violência. A seguir apresentamos o resultado dessa seleção. Inicialmente apresentaremos, juntamente a cada dado selecionado, um breve comentário com o intuito de esclarecer o motivo de sua seleção. Uma análise mais aprofundada do problema será apresentada em seguida.

Juventude, violência, humilhação e sofrimento

Embora debates sobre *bullying*, racismo, problemas de gênero e sexualidade tenham passado a ser mais frequentes, a violência nas relações cotidianas da escola tem sido raramente objeto de pesquisa. Considerar o ambiente escolar como responsável pela constituição e aprendizado de relações de violência e arbitrariedade fere a imagem tradicional da escola como instituição civilizatória ou mesmo de controle e disciplinamento. A última coisa que se deseja imaginar é que a escola possa ter se tornado um espaço para o aprendizado da violência. Isso decorre do fato de, em sua maioria, as relações de violência encontrarem-se tão naturalizadas que se tornaram corriqueiras e sequer são percebidas como tal. Pequenos gestos, uso de termos ou entonação de voz mais agressivos, ordens arbitrárias e autoritarismo, entre outras formas de expressão da violência quotidiana, encontram-se de tal forma imiscuídos na cultura escolar que seu sentido violento se apresenta apenas de forma marginal e obscura. Muitas vezes consideradas necessárias pelas autoridades, sua presença é constante, e caracterizam não apenas relações professor-aluno como também as relações entre colegas estudantes. A conhecida “vista grossa” das autoridades escolares, em relação à forma agressiva como muitos alunos se tratam, legitima uma cultura de violência que se torna, assim, invisível.

A pesquisa aqui analisada aponta que 26% dos entrevistados passaram por alguma experiência de humilhação, desrespeito ou discriminação.

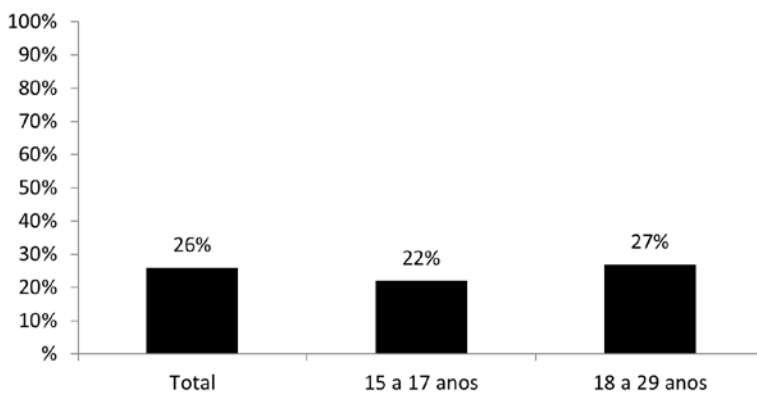


Figura 1 Proporção de jovens que já se sentiram **vítimas** de humilhação, desrespeito ou discriminação.

Observam-se nos dados da pesquisa os resultados relativos à questão: – Alguma vez você já se sentiu humilhado/a, desrespeitado/a ou discriminado/a, por qualquer motivo que fosse? Como resposta, temos que entre os entrevistados entre 15 e 17 anos (idade escolar) 22% declararam ter passado por situações dessa natureza.

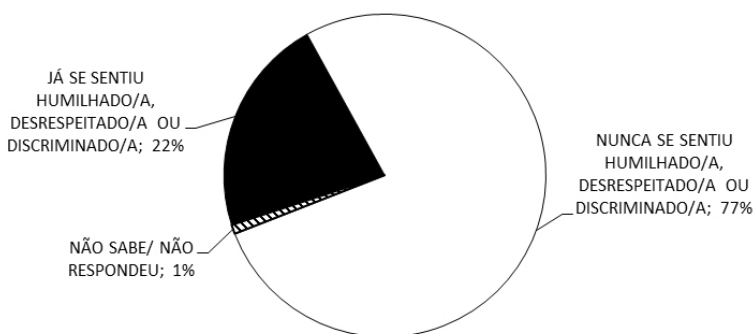


Figura 2 Proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que já se sentiram vítimas de humilhação, desrespeito ou discriminação.

A pesquisa apresenta um dado impressionante: 33% dos entrevistados que declararam já terem se sentido vítimas de humilhação, desrespeito ou discriminação disseram que sua pior experiência nesse sentido ocorreu até a idade de 14 anos. Somando esse dado aos 20% que declararam a ocorrência de sua pior experiência de discriminação entre 15 e 17 anos, temos como resultado a cifra de 53% dos entrevistados declarando que sua pior experiência ocorreu até a idade de 17 anos, ou seja, durante o período escolar.

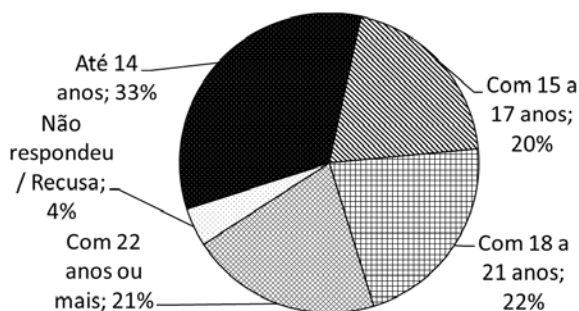


Figura 3 Idade em que ocorreu a pior experiência de humilhação, desrespeito ou discriminação.

Dentre os entrevistados que declararam ter sofrido humilhação, desrespeito ou discriminação na faixa etária entre 15 e 17 anos, 62% afirmaram que sua pior experiência de humilhação ocorreu em ambiente escolar, e 53% afirmaram que esta foi praticada por pessoas do ambiente escolar.

Um aspecto interessante das respostas é a afirmação de que apenas 2% dos entrevistados atribuíram aos professores a responsabilidade pela situação de humilhação, desrespeito ou discriminação, enquanto 51% atribuíram essa situação a colegas. Esse dado, além de salientar a violência na relação entre colegas, pode esconder outro aspecto: a dificuldade de reconhecer no tratamento dos docentes uma situação de humilhação, preconceito ou discriminação. A autoridade docente pode ter aqui obscurecido o caráter violento das relações, uma vez que muitos alunos se culpabilizam pelo tratamento que recebem e frequentemente aceitam a agressividade dos professores como tratamento natural no ambiente escolar.

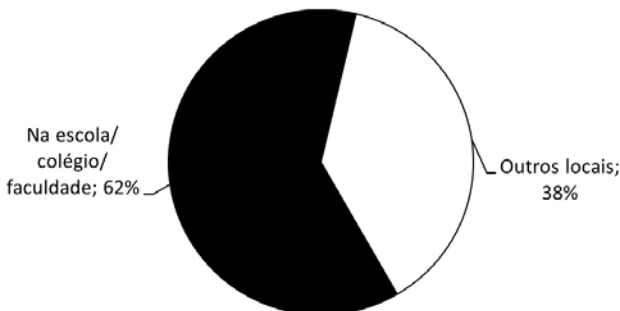


Figura 4 Local onde ocorreu a pior experiência de humilhação, desrespeito ou discriminação – jovens de 15 a 17 anos de idade (respostas espontâneas).

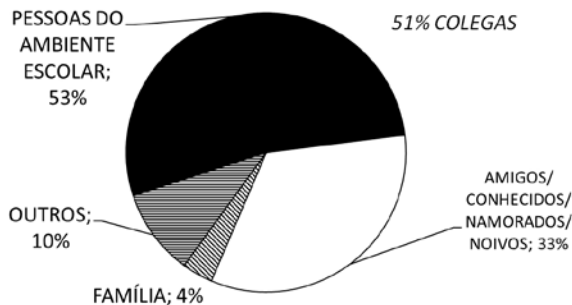


Figura 5 Quem praticou a humilhação, desrespeito ou discriminação na pior experiência de que foi vítima – jovens de 15 a 17 anos (respostas espontâneas).

A escola apresenta-se, assim, como um espaço propício a humilhações, desrespeitos pessoais e tratamentos discriminatórios entre pessoas da faixa etária analisada, derrubando, dessa maneira, o mito da escola como espaço civilizatório.

Os dados permitem que se considere que, para essas pessoas, a escola foi marcada como local de sofrimento pessoal de diferentes naturezas. A pesquisa não permite considerar qual foi o papel das autoridades escolares na resolução das situações em que ocorreram os sofrimentos individuais, seja como autor ou como agente de conciliação do conflito. Entretanto, a ênfase dada pelos entrevistados ao espaço escolar como local de pior experiência de humilhação, desrespeito ou discriminação revela a marca deixada pelo acontecimento na vida desses jovens.

Embora se associe frequentemente a violência às camadas sociais mais pobres e excluídas, é interessante observar que a declaração relativa à humilhação, desrespeito ou discriminação é distribuída quase equitativamente entre as diferentes faixas socioeconômicas, denotando que a violência intraescolar não é maior entre as camadas mais pobres. A violência no ambiente escolar apresenta-se, dessa forma, como resultado das próprias relações escolares e das interações sociais que nela se realizam.

Na resposta relativa ao motivo da pior experiência de humilhação, desrespeito ou discriminação na escola, os itens relativos à aparência (19%), a motivos pessoais (18%) e à condição social são os dominantes. Entretanto, o ambiente escolar aparece em quarto lugar (11%), seguido de discriminação e preconceito racial em quinto lugar (10%). Esse item revela a dificuldade das relações interpessoais no ambiente escolar. Considerando-se que o ambiente escolar possa significar as situações de aprendizagem, práticas docentes ou relações de poder próprias à instituição escolar, o índice de 11% pode revelar a dificuldade de os entrevistados identificarem o papel da instituição nas situações de humilhação, desrespeito ou discriminação, uma vez que não consideram as demais formas como resultantes do ambiente escolar. Em particular os altos índices de respostas relativas à aparência física, à condição social e à discriminação racial certamente são propiciados pelo ambiente escolar se tais situações não forem combatidas ou recriminadas explicitamente. Dificilmente essas experiências de humilhação, desrespeito ou discriminação e os conflitos delas resultantes são desconhecidos das autoridades escolares, o que denota uma conveniente ignorância ou a pouca relevância atribuída a esse tipo de problema.

Deve-se considerar, por outro lado, que a violência das relações intraescolares torna ainda mais difíceis as condições de trabalho docente. Despreparada para lidar com esses problemas, boa parte dos docentes prefere ignorar sua existência ou deixar que os próprios alunos resolvam suas dificuldades, considerando que esse tipo de violência se encontra fora do escopo de suas atividades. Esse tipo de atitude contribui para invisibilizar as relações de violência na escola, levando ao abandono do sujeito humilhado, desrespeitado ou submetido à discriminação à sua própria sorte.

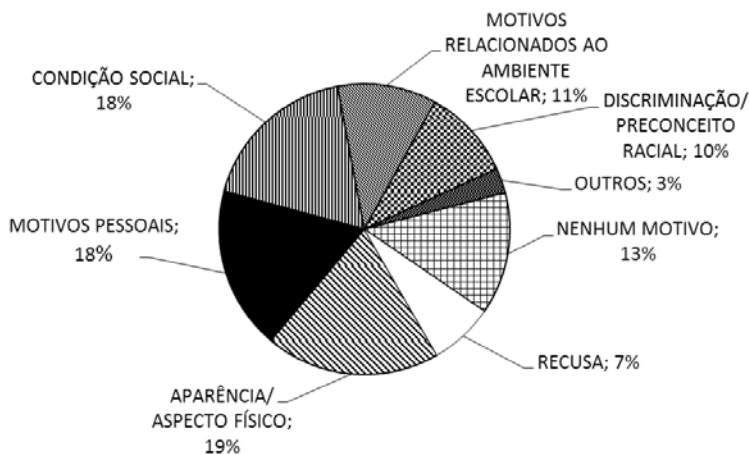


Figura 6 Motivos da pior experiência de humilhação, desrespeito ou discriminação na escola (respostas espontâneas).

Um dos aspectos mais interessantes da pesquisa refere-se ao tipo de humilhação sofrida. A questão apresentada aos entrevistados solicita que descrevam como foi a pior experiência de humilhação, desrespeito ou discriminação que sofreu, indicando o que aconteceu, qual foi o motivo do desrespeito e qual atitude tomada.

Para a avaliação dos dados, as respostas foram agrupadas segundo três categorias: recusou-se a responder esse aspecto da violência sofrida, violência física e violência simbólica.

Na categoria denominada violência física, foram consideradas as declarações relativas à violência física/agressão física de colegas ou terceiros.

Na categoria denominada violência simbólica, foram consideradas as declarações a seguir:

- a) Constrangimento, xingamento, humilhação, insulto (sem citar que foi público);
- b) Preconceito, discriminação racial – por ser de cor negra, foi chamado de negro, de macaco, de urubu;
- c) Discriminação pela aparência física – gordo(a), magro(a), feio(a), bonito(a), ter olhos grandes, baixa estatura, ter deficiência física;
- d) Deboche, sarcasmo, bullying, recebeu apelidos;
- e) Discriminação social, de classes – porque era pobre, usava roupas ou sapatos simples, não podia ter bens de consumo;
- f) Atendimento comercial, serviço público desrespeitoso – recusa em atender, desrespeito ao atendimento prioritário, porta do banco não foi liberada;
- g) Discriminação pelo local de moradia ou procedência – por ser do nordeste, do interior, periferia;
- h) Preconceito ou discriminação pela orientação sexual e pelo gênero – gay, lésbica, bissexual; por ter comportamento de menino, não era fresco;
- i) Direitos do cidadão, desrespeito das leis que protegem o cidadão;
- j) Calúnia, difamação, fofoca, acusação mentirosa;
- k) Relacionamento amoroso – conflitos, desentendimentos, desprezo amoroso, ciúmes;
- l) Foi inferiorizado;
- m) Expulsão de casa, lar, comunidade, igreja, bar;
- n) Discriminação religiosa;
- o) Discriminação por motivo de doença – convulsão, diabetes, impossibilidade de andar;
- p) Violação de privacidade;
- q) Discriminação por ser mulher;
- r) Discriminação pelo modo como se vestia, pelos trajés;
- s) Constrangimento público, humilhação pública, xingamento público;
- t) Discriminação por ser mãe solteira;
- u) Abandono, desprezo, foi renegado por pai, mãe, responsável, cônjuge;
- v) Discriminação etária – não acreditar na idade que tinha;
- w) Discriminação por uso de drogas (maconha/crack).

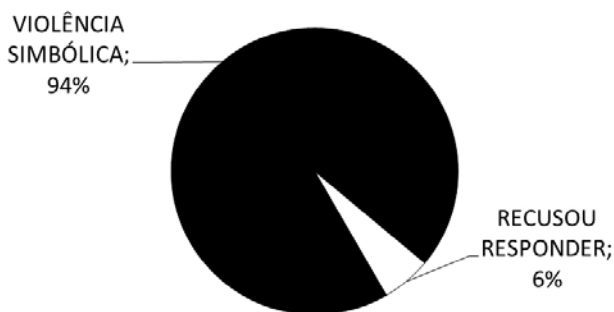


Figura 7 Tipo de humilhação, desrespeito ou discriminação sofrida na pior experiência – jovens de 15 a 17 anos (respostas espontâneas reclassificadas).

Observa-se que, entre os jovens entre 15 e 17 anos, um total de 94% declarou ter sofrido algum tipo de violência simbólica. Originalmente, considerava-se como violência apenas as agressões físicas ou intimidatórias. O dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001) define a violência como ação ou efeito de violentar, de empregar força física ou intimidação moral contra alguém. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, pensadores franceses, na década de 1970 ampliaram a concepção de violência ao criar o conceito de violência simbólica. De acordo com esses autores, uma cultura é definida objetivamente por um sistema simbólico constituído por significados que lhe são próprios (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

O sistema simbólico, construção cultural, perpetua-se pela internalização do conjunto de significados que o caracteriza e que permite a cada sujeito localizar o seu lugar e o lugar dos demais na ordem social. O processo de interiorização apresenta-se naturalizado nas práticas sociais, e sua arbitrariedade não é identificada pelos sujeitos que sofrem esse processo. A violência simbólica é definida por Bourdieu e Passeron (1975) como a imposição de significações que, por serem internalizadas como naturais, se apresentam como legítimas, dissimulando a relação de força que as constitui.

A violência simbólica não é constituída por ato de imposição física ou violento de intimidação. Manifesta-se na invisibilidade dos significados internalizados, social e culturalmente aceitos como tal e que não são, por isso, considerados injustos ou opostos ao bom convívio social. Essa violência, entretanto, é sentida pelo sujeito, de forma indizível e muitas vezes sem clareza, sendo difícil de detectar. Seu caráter é simbólico porque se liga a uma rede de significados sociais que banem e excluem da existência social aqueles

que não se ajustam a ela. Encontra-se aqui, no campo da violência simbólica, a maior tensão sobre o sujeito, e por isso constitui a maior fonte de sofrimento. Preconceitos, humilhações, discriminações apresentam-se como atos de extrema violência porque provocam um sofrimento que não pode se manifestar como injusto socialmente.

É importante notar que, na questão sobre o tipo de violência sofrida, 6% não quiseram declarar o tipo de violência sofrida. O não desejo de relatar a violência revela não apenas o aspecto constrangedor da situação pela qual se passou, mas também um possível sofrimento despertado pela lembrança ou causado pela vergonha de relatar o episódio. Esse aspecto é extremamente importante porque mostra a dificuldade em ser reconhecido como vítima de uma violência.

A discriminação do tipo de humilhação, desrespeito ou preconceito, apresentada no gráfico abaixo, permite compreender o aspecto simbólico e o sofrimento subjetivo que acompanham essas experiências. Deboche, *bullying* e apelidos referem-se não apenas à intenção do agressor, mas remetem também à interpretação subjetiva de sofrimento que fazem desses atos experiências de violência. Dentre as formas tipificadas, além do deboche, *bullying* e apelidos, há discriminação pela aparência, discriminação racial, insultos e xingamentos, que são formas de violência simbólica que denotam um sofrimento psíquico resultante da situação de violência.

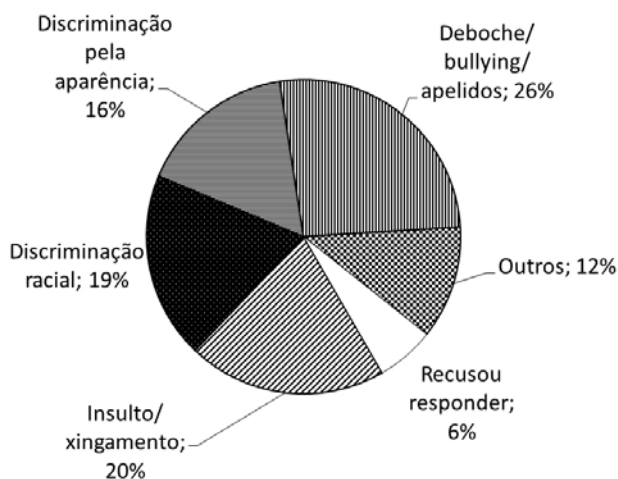


Figura 8 Tipo de humilhação, desrespeito ou discriminação sofrida na pior experiência – jovens de 15 a 17 anos (respostas espontâneas).

Um importante aspecto que caracteriza a violência simbólica é a invisibilização do processo de agressão e de sofrimento da vítima. Isso faz dos sujeitos que sofrem a violência seres invisíveis, que não conseguem ser reconhecidos sequer como vítimas. Sistemáticamente ignorado, o vitimizado passa a duvidar de sua própria existência social, condenado à eterna invisibilidade. Angústia e ressentimento passam a ser os únicos sentimentos que podem expressar, e por isso muitas vezes reagem de forma mais agressiva, em uma tentativa de se tornarem visíveis e reconhecidos socialmente. É possível identificar nas formas agressivas de tratamento contra docentes e autoridades escolares uma forma de autoavaliação e busca pelo reconhecimento ou, em outros termos, uma tentativa de reagir utilizando a mesma linguagem agressiva que reconhecem na forma como se sentem tratados. Muitos professores enunciam esse tipo de comportamento agressivo como “o aluno quer aparecer”, reconhecendo, em certa medida, que sem a ação violenta o sujeito estaria fadado à invisibilidade.

Tratado de forma que reconhece, na sua intimidade, como violenta, o invisibilizado percebe que sua vida é considerada socialmente descartável, não tendo reconhecido sequer o seu direito à existência social. Há nas relações escolares um discurso implícito que se manifesta em práticas violentas invisíveis como desdém, desapego, ausência de interesse ou, o que é mais frequente, uma constante expressão de que não há nada que se possa fazer.

As constantes faltas dos docentes ou sua ausência são parte desse discurso violento que é interpretado pelos alunos como um descompromisso e desinteresse por suas vidas. Deve-se observar, ainda, que boa parte dessa linguagem violenta se manifesta por meio de olhares, posicionamento dos corpos e dos gestos que, embora não possam ser caracterizados como provas objetivas de agressão, constituem, por isso mesmo, a pior das violências, porque nega à vítima a possibilidade de defesa. O sentido da violência torna-se, assim, mais explícito: obrigar o outro ao reconhecimento e, assim, possibilitar seu próprio autor ao reconhecimento como sujeito social. A angústia de se ver condenado a uma inexistência social pela invisibilização sistemática torna-se resposta agressiva que, por seu lado, também manifesta seu desdém pelo outro, devolvendo a invisibilização de que se sente vítima.

Violência, humilhação, sofrimento

Os processos de invisibilização têm como uma de suas fontes o fato de que tanto a vítima como o agressor não se reconhecem na relação agressor/

vítima. Enquanto, por um lado, o agressor aprecia seu ato como confirmação e legitimação de sua superioridade e autoridade, a vítima, ainda que identifique o sofrimento, muitas vezes não reconhece a si mesma como tal. Isso não é apenas um efeito da naturalização e banalização da violência, mas decorre, antes, do fato de que as concepções de violência e de vítima são construídas socialmente, e por isso o sofrimento associado à violência depende, muitas vezes, de um processo de legitimação social.

Como se sabe, foram as demandas sociais associadas ao reconhecimento dos processos de sofrimento perpetrados às vítimas que possibilitaram a caracterização do racismo, discriminação de gênero e preconceitos em geral como atos de violência. Entretanto, para além desses sofrimentos socialmente reconhecidos, há uma gama de sofrimentos de natureza pessoal e absolutamente individual, cujo caráter subjetivo dificulta o seu reconhecimento como violência. Além disso, em muitos casos, esse sofrimento não reconhecido, ao ser acompanhado de angústia e ressentimento indeterminados, acaba por determinar atos indiscriminados de agressão por parte da vítima, precisamente por não ter sua condição de vítima reconhecida. A compreensão do processo de construção da vítima a partir da dor psíquica engendrada pela violência é um aspecto importante para conferir reconhecimento social ao sofrimento, porque permite que se torne inteligível socialmente. Apreender a lógica social que fundamenta a noção de violência se apresenta, portanto, como um importante elemento para a compreensão do processo de violência escolar, possibilitando a adoção de políticas educacionais voltadas para esse problema.

Um dos primeiros problemas a ser enfrentado é como permitir a inteligibilidade de formas de violência socialmente invisíveis, de natureza subjetiva, cuja dor só pode ser avaliada pelo próprio sujeito. É precisamente essa dor solitária, muitas vezes incapaz de ser objetivada ou relatada, porque constitui algo vivido apenas psiquicamente, o aspecto mais invisível da violência cotidiana.

Em geral, a solução para a violência institucionalmente reconhecida é sua tipificação como crime. Como a violência cotidiana se concentra na esfera das relações individuais, não é reconhecida no âmbito jurídico porque é dificilmente tipificada. A figura do *bullying*, que tem recebido cada vez maior atenção e interesse, pertence a essa esfera de sofrimento subjetivo. Entretanto, a tipificação do *bullying* não consegue abranger todas as formas de sofrimento e violência subjetiva porque para ser classificada como tal é exigida a recorrência da ação violenta. No mesmo patamar encontra-se o assédio, que

só pode ser estabelecido como tal se demonstrada sua recorrência. Nos casos não recorrentes, a violência contra o sujeito é ignorada porque não pode ser tipificada. Está em jogo, aqui, a própria percepção de si como vítima de violência, principalmente nos casos de humilhação considerados pessoais. O sujeito reconhece a dor psíquica provocada pela ação humilhante, mas, por se tratar de sofrimento subjetivo, que não pode ser partilhado com mais ninguém, o próprio sujeito pode não reconhecer sua condição de vítima. Considerando esses aspectos, Sarti (2011) observa que

são óbvias as ações violentas explícitas como a tortura, ou todas aquelas que infligem danos físicos. Mais difícil de caracterizar são aquelas que constituem sofrimento subjetivo, de caráter absolutamente pessoal e cujo sentimento de humilhação a vítima não pode partilhar com mais ninguém. Nestes casos a própria vítima pode colocar em dúvida sua própria percepção da dor que sente, uma vez que não há socialmente nenhum discurso social que a reconheça. Além disso, muitos dos sofrimentos podem resultar de ações de grupos socialmente reconhecidos e cujos atos têm como finalidade precisamente confirmar sua situação de dominação. Nestes casos a humilhação pode ser resignificada, no sujeito como sentimento de culpa por sua incapacidade de atender aos requisitos esperados para pertencimento ao grupo dominante (SARTI, 2011, p. 55).

O sentimento de dor precisa encontrar uma forma de manifestação, mas para isso precisa encontrar uma forma de expressão que faça sentido para si e para o outro. Sarti (2011) observa que a expressão do sofrimento supõe códigos culturais que sancionam as formas de manifestação dos sentimentos. Nesse sentido, apenas quando expressos por meio de formas instituídas e reconhecíveis, os sentimentos tornam-se socialmente inteligíveis. Citando a obra clássica De Marcel Mauss, *A expressão obrigatória dos sentimentos*, Sarti (2011) anota que “mais do que uma manifestação dos próprios sentimentos, é um modo de manifestá-los aos outros, pois assim é preciso fazer. Manifesta-se a si, exprimindo aos outros, por conta dos outros. É essencialmente uma ação simbólica” (MAUSS, 1979, p. 153, apud SARTI, 2011, p. 56).

Mauss (1979) pretende, em seu ensaio, demonstrar, a partir de suas pesquisas com diferentes povos, que muitas expressões orais de sentimentos e emoções têm caráter unicamente coletivo e expressam uma linguagem reconhecida por todos. Isso significa que a expressão de sentimentos obedece a uma lógica social estabelecida, o mesmo ocorrendo com as expressões de sofrimento.

A concepção de vítima, portanto, só pode ser visível para si e para os demais quando o sofrimento pode ser representado por meio de uma linguagem socialmente inteligível. Sarti (2011) observa, ainda, que à violência está associado o constrangimento que a provocou e, nesse sentido, apresenta-se como impossibilidade de comunicação. No limite é uma experiência vivida que não pode ser comunicada. Nesse sentido, a violência “é o limite do que não pode ser relacionado, comunicado. Constitui-se em um trauma, experiência que não é assimilável no momento em que ocorre, é indizível, inenarrável, porque não pode ser simbolizada” (SARTI, 2011, p. 56).

Sarti (2011) observa, entretanto, que essa experiência traumática pode, no entanto, ser ressignificada em momentos posteriores de elaboração, o que torna relevante o contexto de sua manifestação.

Essa perspectiva implica discutir as condições de possibilidade de elaboração das experiências de dor e sofrimento, articulando aspectos subjetivos e contexto social e político, de forma a buscar o que permite falar ou o que faz silenciar; ou ainda, o que é permitido vir à tona e o que é deixado na sombra. Daí a importância da referência à questão da memória na análise do sofrimento associado à violência (SARTI, 2011, p. 56-57).

Esse processo de reconhecimento, por parte do sujeito e do outro em relação ao ato violento, pode permitir a constituição de um novo saber coletivo sobre o sofrimento individual. Trata-se de um processo de aprendizado simbólico que pode ressignificar as representações das relações entre o eu e o outro. Não se trata de apenas aprender novos hábitos ou comportamentos, de como se portar diante do outro, mas, acima de tudo, de um processo de empatia, em que o sofrimento do outro é vivido em mim também como o meu sofrimento. Esse sentido da relação interpessoal transcende os sentimentos de dó ou piedade, que esvaziam a responsabilidade do outro em relação ao sofrimento. Esse processo de alteridade implica em uma procura por re-sentir o sofrimento do outro como se fosse o meu ou como se fosse eu aquele que está sofrendo.

Considerações finais: um desafio

O Estado brasileiro tem impulsionado políticas públicas participativas, voltadas para a igualdade, equidade e justiça social. Uma série de ações no âmbito das políticas educacionais tem apontado para a gestão democrática como uma forma de organização escolar capaz de reduzir as desigualdades,

possibilitando o respeito à diversidade e às diferenças. Resulta dessas políticas um cenário contraditório no qual convivem ações que visam a integração dos excluídos, a participação comunitária e a partilha dos deveres políticos com práticas cotidianas autoritárias, preconceituosas e que invisibilizam a violência contra sujeitos particulares. A pesquisa apresentada permite concluir que um projeto de transformação social, voltado para uma sociedade igualitária, deve visar não apenas as macropolíticas, mas também, e quiçá principalmente, as microrrelações que determinam a vida cotidiana. É nesse espaço que, por meio de uma invisibilidade consentida, sujeitos são submetidos a um tipo de violência invisível porque ainda não encontram relevância nem proteção social. Sem dúvida, o desafio aqui proposto é dos maiores a ser enfrentado porque não se atem apenas aos aspectos macropolíticos e sociais, mas focam a própria constituição social das subjetividades e os processos de internalização dessas práticas. Entretanto, pode-se propor, como meta geral, o início de uma discussão sobre os diferentes aspectos dos processos de humilhação, desrespeito e discriminação e da invisibilização desse sofrimento.

Referências

- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD 2011*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.
- _____. Secretaria Nacional da Juventude. *Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros – 2013*. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/noticias/arquivos/pesquisa-atualizada-16-01.2013>>. Acesso em: 07 out. 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- COCHRAN, W. *Sampling Techniques*. 3. ed. Nova York: John Wiley & Sons, 1977.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- MAUSS, M. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: OLIVEIRA, R. C. (Org.). *Mauss*. São Paulo: Ática, 1979.
- SARTI, C. A vítima como figura contemporânea. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. 61, p. 51-61, jan./abr. 2011.

Algumas ponderações sobre Livros de Ocorrências e disciplina na escola

Renata Maria Moschen Nascente

Larissa Barbosa Ferreira

Paola Karuliny Guarnieri

Introdução

Este capítulo tem como objetivo demonstrar como os Livros de Ocorrências – LO, muito usuais nas escolas públicas de Educação Básica, refletem a disciplina praticada por essas instituições. Trata-se de um recorte de uma pesquisa interinstitucional (Unesp-Rio Claro e UFSCar-São Carlos), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Projeto Universal), que vem sendo realizada nos últimos dois anos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação: Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH, intitulada *Trajetória de Alunos Protagonistas de Violência*, na qual vem se investigando questões relativas à disciplina escolar e ao rompimento com as regras estabelecidas por ela por atos de estudantes considerados inadequados à ordem almejada pelos educadores.

Um dos procedimentos dessa pesquisa é o levantamento e a organização de ocorrências registradas em livros e até mesmo em fichas, por professores, funcionários e membros das equipes gestoras de quatro escolas da rede estadual paulista, localizadas em duas cidades do interior, focalizando registros de ocorrências envolvendo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, durante os anos letivos de 2012 e 2013.

Explicamos que este capítulo não tem a ambição de propor uma análise das ocorrências levantadas, mas de descrever e ilustrar como vem sendo realizado o levantamento e quais as perspectivas de estudos que ele tem o

potencial de subsidiar. Os dados que possibilitaram a sua elaboração referem-se aos estudantes de uma das escolas envolvidas na pesquisa, durante o ano de 2012.

Na primeira parte do capítulo, explicitamos nossas perspectivas e concepções acerca dos LO e da disciplina escolar. Na segunda, apresentamos nossa metodologia de pesquisa e os instrumentos/procedimentos que temos construído conjuntamente, os quais vêm sendo utilizados pelos pesquisadores envolvidos e avaliados coletivamente nos encontros do GEPEPDH. Finalmente, na última parte, apresentamos alguns quadros e excertos que se constituem em amostras de como a pesquisa vem sendo realizada e de como esses dados podem ajudar a compreender as discrepâncias entre as diferentes visões referentes aos atos considerados contrários à disciplina escolar.

Livros de Ocorrências e disciplina escolar

Ao que nos parece, desde que iniciamos essa investigação, os LO têm sido utilizados como um mecanismo de registro e punição de atos entendidos como inadequados pelas equipes escolares. Essa inadequação, na perspectiva daqueles que registraram esses atos, produziria uma tensão que poderia corromper a ordem dos trabalhos escolares. Além de se constituírem em instrumentos de punição para aqueles que rompem com a ordem estabelecida, aparentemente os LO também servem como uma forma de intimidação, pois estudantes tenderiam a temer ter seus atos registrados neles e, conseqüentemente, tornar-se alvo das sanções e punições engendradas a partir desses registros. Assim, os LO punem e intimidam estudantes e famílias, potencializando marcações identitárias que podem alimentar preconceitos, levando à discriminação na escola e até a exclusão dela.

Moro (2003), ao realizar uma investigação sobre fontes primárias e secundárias da história da educação no estado do Paraná, encontrou diversos tipos de livros, por toda primeira metade do século XX, normalmente de capa dura negra, possivelmente por isso denominados “livros pretos”, que eram utilizados nos Grupos Escolares e nas Escolas Normais. Esses livros continham as regras disciplinares vigentes naquelas escolas e os nomes dos estudantes que supostamente teriam quebrado essas regras, além das punições a que eram sujeitos. Assim como nos LO que temos investigado, os “livros pretos” também serviriam para prevenir atos de indisciplina, garantindo a ordem escolar estabelecida. Percebemos, assim, como os LO,

com diferentes denominações, estão profundamente enraizados na cultura escolar brasileira. Talvez seja por isso que estejam tão naturalizados na perspectiva das equipes escolares, pois com diferentes denominações esses livros parecem ser bastante comuns nas escolas. Com isso inferimos que não há uma racionalização mais aprofundada por parte das equipes escolares sobre os LO, que parecem instrumentos disciplinadores comuns, naturais, que sempre existiram.

Ratto (2007), que estudou questões disciplinares baseando-se em narrativas contidas em LO de uma escola de Ensino Fundamental, nos anos iniciais, também do estado do Paraná, coloca que

os Livros de Ocorrências compõem uma problemática delicada e, diante de políticas e discursos humanizantes, emancipadores ou democratizantes, que permeiam o campo educacional, são às vezes vistos como algo execrável ou constrangedor, uma espécie de “mal necessário”, a que as autoridades escolares recorrem para assegurar a sobrevivência diária da instituição (RATTO, 2007, p. 21).

Nas escolas públicas de Educação Básica, parecem ser crescentes as queixas a respeito da ingovernabilidade das novas gerações, associando-a, entre outros fatores, ao declínio das instituições e autoridades tradicionais, ao aumento da violência urbana e às novas influências trazidas pela indústria cultural e de consumo. Frequentemente ouvimos discursos que apontam o constante “clima de guerra” ou de “hospício” vivenciado no cotidiano escolar, algo que ganha contornos de máxima complexidade na medida em que a disciplina se articula com questões de cultura intra e extraescolar.

Ratto (2007, p. 215), embasando-se teoricamente em Foucault, constatou que a escola se vê como uma espécie de “hospício” e que reproduz socialmente essa visão por meio de um discurso o qual apregoa que a “loucura” do cotidiano escolar é causada pela quebra das regras de convivência e trabalho por parte dos estudantes, conjugada às desorientadas ações das equipes escolares para amenizar e/ou resolver os problemas causados por essas quebras.

Aquino (1996), baseado em relatos de docentes sobre as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, corrobora a perspectiva de Ratto (2007), na medida em que a indisciplina tem sido considerada a principal inimiga dos educadores, caracterizando-se como um conjunto de manifestações de “*bagunça, tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeito*” às

figuras de autoridade etc." (AQUINO, 1996, p. 40, grifos do autor). Segundo o autor, trata-se de uma problemática que parece estar presente tanto em escolas públicas como nas privadas.

Com base em Foucault (1999), pensamos que a indisciplina pode ser definida pelo seu contrário, que é a disciplina, concebida basicamente como um mecanismo produtor de obediência dentro de uma determinada relação de poder. Assim, consideramos a disciplina como uma concepção que transita em torno de noções variáveis, podendo ser vista como um conjunto de normas, regras e padrões estabelecidos por uma comunidade ou instituição, com o objetivo de assegurar um funcionamento ordenado, mantendo cada segmento em seu devido lugar social, assegurando a hierarquia e as relações de poder estabelecidas. Portanto, a indisciplina constituiria-se na quebra de normas, regras e padrões que ameaçaria a estrutura organizacional e de poder de uma determinada instituição.

Para Ratto (2007, p. 145), "o comportamento indisciplinado é apresentado como aquele que, genericamente, desrespeita as normas ou regras estabelecidas na escola". Desse modo, as questões relacionadas à indisciplina no cotidiano escolar estão entre as mais prementes, já que em torno delas se concentra um dos maiores focos de angústia por parte dos educadores. Para a autora,

a perspectiva central de análise é a de que a disciplina e a indisciplina são produzidas socialmente e na escola, sendo indissociáveis da lógica que as institui, do conjunto dos elementos definidores do que é "bom" ou "ruim", tudo depende do contexto e do tipo de lógica em que se insere. No caso do mundo escolar, o pressuposto aqui adotado é o de que algum tipo de disciplina lhe é necessário e bem-vindo, a questão é definir qual (RATTO, 2007, p. 23).

Um dos aspectos mais marcantes nos LO que temos investigado se refere a sua instrumentalização por parte das equipes escolares para repreender e punir os jovens considerados indisciplinados, com a intenção de corrigi-los e produzi-los de acordo com determinados padrões, que nos parecem ser os da docilidade, da obediência e do enquadramento em relação aos ordenamentos legais os quais regem nossa sociedade atual. Pensamos assim, baseadas em Ratto (2007, p. 95), que os LO compõem, com outros instrumentos, um minitribunal cotidiano nas escolas, com a intenção de punir, recompensar, normatizar e disciplinar os estudantes. Dessa forma, as equipes escolares judicializam-se, ratificando uma esfera própria de micropoder.

As problematizações decorrentes da análise dos registros nos LO permitiram compreender melhor como a escola opera sobre os jovens, regulando seu tempo, afetando-os com o fim de transformá-los e moldá-los em alunos, temática que é abordada em outros capítulos desta coletânea. Podemos dizer que, por enquanto, nossa pesquisa e estudos têm assinalado que as instituições públicas possuem dispositivos – tais como os LO – que operam na formação dos sujeitos, como seres moldados por determinadas experiências. Nesse sentido, é na escola que o jovem aprenderá a gramática específica que o adjetiva e o constitui como aluno: “aplicado”, “inteligente”, “esforçado”, “desinteressado”, “preguiçoso”, “hiperativo”, “lento”, “rápido”, “caprichoso”, “violento”, “indisciplinado”, “mal-educado”, como exemplifica o excerto de registro de ocorrência a seguir:

“Mal educado, não faz a lição, atrapalha os outros alunos, em todas as aulas responde ao professor”¹ (sic).

Os LO mostram como a escola tenta lidar com o inesperado, a desordem, com aquele que não segue a norma, o aluno que escapa às técnicas de disciplinarização, em uma tentativa de captura daquele que tem “problemas de comportamento”, em uma estratégia de controle de tudo e de todos na escola, na busca de uma ordem escolar e, principalmente, uma ordem social. Nesse sentido, é realizado na escola um intenso trabalho de moralização dos estudantes, no qual eles aprendem o que é certo e errado, garantindo assim a ordem na sociedade.

Tendo delimitado nossa perspectiva sobre os LO, relacionando-a às nossas concepções de disciplina e indisciplina escolar, passamos agora a explicitar nossa metodologia de pesquisa.

Metodologia da pesquisa

A investigação cujo recorte deu origem a este capítulo tem se caracterizado até o momento como uma pesquisa de campo (GIL, 2002). No início

1 As citações do conjunto das ocorrências existentes neste trabalho são sempre as transcrições literais dos registros, incluindo abreviações, letras maiúsculas e minúsculas, vírgulas, erros gramaticais ou de ortografia e quaisquer outras marcas próprias do registro original. A intenção é mantê-los intactos, tanto quanto possível. Alteramos a fonte tipográfica para destacar e diferenciar a citação dos LO do texto principal. Quando são mencionados nomes, eles foram substituídos por outros, inventados. Em outros dados que poderiam identificar os sujeitos, tais como data da ocorrência, ano em que estuda ou outro qualquer, a substituição foi por letras do alfabeto.

dos trabalhos do GEPEPDH, foram estudados alguns autores (ARENDR, 1994; DEARBIEUX, 2007; CHARLOT, 2002) que nos levaram a crer que para uma compreensão dos problemas relativos à disciplina e à violência nas escolas seria necessário encontrar um caminho confiável para captar a visão da escola pública de Educação Básica sobre essa problemática. Devido ao conhecimento prévio de alguns membros do GEPEPDH sobre os LO, consideramos que eles poderiam fornecer dados relativos a essa perspectiva. Essa hipótese tem sido confirmada pelos dados oriundos dos LO levantados até o momento, que são bastante ricos em descrições de sujeitos, atos e circunstâncias relativas às quebras das regras disciplinares das/nas escolas.

Concomitantemente aos estudos teóricos realizados no GEPEPDH, foram tomadas algumas decisões importantes no que diz respeito à operacionalização da investigação. Um dos aspectos acordados foi o de que o levantamento de dados nos LO deveria ser realizado em mais de uma escola e que as escolas selecionadas deveriam ser suficientemente semelhantes para que esses dados pudessem ser agrupados e analisados tanto por escola como no conjunto das escolas pesquisadas. Tendo essa premissa estabelecida, o Grupo decidiu investigar os LO de quatro escolas da rede estadual paulista que atendem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Outro procedimento acordado pelos pesquisadores do GEPEPDH foi o de que, inicialmente, nos dedicaríamos a levantar dados dos LO somente dos estudantes do Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º). Então foram organizadas as equipes que se dedicariam ao levantamento nas duas escolas de cada uma das cidades.

Logo nos primeiros contatos com os LO, as equipes perceberam que seria necessário criar uma planilha única para o levantamento dos dados, assim teríamos a possibilidade de trabalhar tanto com todos os dados quanto com parte deles, sem comprometer a coerência e a coesão das diversas produções possíveis a partir da pesquisa: dissertações, teses, relatórios, artigos, capítulos e apresentações em congressos. A ideia era, por exemplo, poder fazer análises por escola; por ano (2012 ou 2013); por turma isolada; por turmas que estivessem cursando o mesmo ano (6º, 7º, 8º e 9º); como também comparar ocorrências de estudantes que cursam os mesmos anos em diferentes escolas.

Essa planilha foi criada e testada pelas equipes, que deram retorno ao GEPEPDH sobre as possibilidades e limites do instrumento. A partir disso, a planilha foi reestruturada, e as equipes foram a campo para realizar o levantamento dos LO nas quatro escolas, o qual se encontra em fase de finalização.

No momento está em curso a fase de análise e organização desses dados, que tem indicado que a investigação em curso é de natureza qualitativa e exploratória (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Exploratória porque não partimos de uma hipótese pronta, fechada, ao contrário, tínhamos ideia de que os LO seriam fontes promissoras para a obtenção de dados sobre problemas de disciplina e violência escolar, mas não sabíamos o que iríamos encontrar exatamente. O caminho escolhido foi o da construção de hipóteses ao longo da pesquisa, tentando desvendar os sentidos e os significados das ocorrências registradas (VIGOTSKI, 2006).

Embora a abundância e variedade dos dados levantados nos LO demandem um primeiro tratamento quantitativo, no que se refere à contagem e à organização dos tipos de ocorrências, consideramos que a análise do material colhido deve ser realizada em uma perspectiva qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Este capítulo tem justamente a intenção de demonstrar como os dados podem ser organizados, agrupados e categorizados de acordo com suas semelhança e frequência e como, a partir desses agrupamentos ou categorias, podem ser tematizadas as ocorrências registradas.

Livros de Ocorrências: amostras da disciplina na escola

Nesta parte, apresentaremos uma primeira organização dos dados levantados nos LO de uma das escolas envolvidas na investigação. Trata-se mais de uma descrição do que de uma análise desses dados. A escolha dessa abordagem descritiva reflete o momento vivenciado pelo GEPEPDH, que é o de organizar e agrupar os dados. Do ponto de vista teórico-metodológico, estamos seguindo alguns dos parâmetros estabelecidos por Ratto (2007), pela semelhança da pesquisa realizada pela autora com a nossa e, também, por afinidades teóricas e metodológicas que temos encontrado em seu estudo e o nosso.

A seguir, apresentaremos dois quadros e exemplos de registros de ocorrências na tentativa de construir uma organização que possibilite, em um futuro próximo, análises e tematizações mais aprofundadas. Vemos a seguir um exemplo de registro de ocorrência:

"O aluno foi encaminhado pela srta. x à minha sala por chegar atrasado à escola pela segunda vez. Adverti o aluno sobre a atitude dele e enviei uma convocação para seus pais procurarem a escola no dia xx/xx/xx às 18h" (sic) [Consta a data da ocorrência e assinatura do professor].

Tendo em vista a estrutura das ocorrências, buscamos desmembrá-las para organizar preliminarmente o levantamento em quadros. O critério adotado foi o de transcrever de modo literal a narrativa encontrada nos LO, abrangendo os seguintes itens: nome da escola; fonte; ano da ocorrência; turno; ano/série; turma; nome; data da ocorrência; ocorrência; quem registrou; providência tomada; acompanhamento dos pais/responsáveis. Os nomes dos sujeitos anotados nos LO foram organizados em ordem alfabética. A título de exemplo e já com o cuidado de substituir os nomes mencionados, o mapeamento das ocorrências ficou organizado como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 Quadro ilustrativo da organização do mapeamento das ocorrências de 2012.

Nome da escola	Fonte	Ano	Turno	Ano/série	Turma	Nome	Data da ocorrência	Ocorrência	Quem registrou	Providência tomada	Acompanhamento dos pais/responsável
	LO Sala de Aula	2012	X	Série "x"	Turma "x"	Paulo Gustavo	xx/xx/xx	Novamente o aluno desrespeita o professor, não respeita normas, fala demais, atrapalha a aula.	Profa. "x"	O aluno foi suspenso	
	LO Sala de Aula	2012	X	Série "x"	Turma "x"	Eduarda Amorim	xx/xx/xx	Não faz nada, atrapalha a leitura, e não tem interesse em melhorar seu desempenho escolar. Só quer brincar e conversar.	Profa. disciplina x	Chamar a responsável	Responsável pareceu à escola e assinou a observação

Fonte: Livros de Ocorrências.

Diante da quantidade de dados encontrados nos LO no ano de 2012, elaboramos o Quadro 2 para permitir o mapeamento das situações e possibilitar as análises qualitativas. A tipologia das situações existentes nos quadros chegou à atual acomodação a partir de critérios que exporemos a seguir.

Quadro 2 Tipos de situações narradas e número de vezes em que aparecem citadas nos LO de 2012.

Situações	Ocorrências no ano 2012	
	Números absolutos	%
Situações mistas (mais de uma situação em uma mesma ocorrência)	270	27%
Saiu sem autorização, fugas, atrasos	182	18%
Não faz a atividade	174	17%
Atrapalha a aula	119	12%
Uso de celular	61	6%
Desrespeito/desacato	34	3%
Não respeita as regras	32	3%
Agressão física	26	3%
Agressão verbal/ameaça	23	2%
Desrespeito + agressão verbal	20	2%
Agressão física + agressão verbal	11	1%
Desrespeito + agressão física	09	1%
Outras	44	4%
Total	1005	100%

Fonte: Livros de Ocorrências.

Efetuamos arredondamentos nas porcentagens, eliminando algarismos após a vírgula e facilitando a leitura dos dados quantitativos. Assim, por exemplo, em vez de "11,22%", constará na tabela "11%".

Na primeira categoria apresentada, que se refere a "situações mistas", foram agrupadas as ocorrências nas quais duas ou mais das categorias posteriores apareceram conjuntamente. Assim, adotamos o critério de juntar essas narrativas de vários atos, aparentemente paralelos ou concomitantes, considerados condenáveis pelos educadores que as registraram, como atestam os excertos a seguir:

"Não respeita as normas escolares, fala alto, briga com os colegas, 'chama para brigar', não faz atividade, anda o tempo todo pela sala de aula" (sic).

"Não faz a lição, é mal educado, afronta o professor, rabisca a mesa, atrapalha os colegas, fala muito em aula" (sic).

No item "saiu sem autorização", inserimos as situações nas quais apareciam acontecimentos referentes às saídas sem autorização, bem como fugas da sala de aula e da escola e atrasos. Esse tipo de ação foi descrita nos LO de 2012 em 182 registros, ou seja, 18% do total. Essas situações são assim narradas:

"Saiu da sala de aula sem autorização por duas vezes. Na terceira saída a professora não permitiu mais a sua entrada" (sic).

"O aluno Felipe foi embora sem autorização da direção nas 2 últimas aulas" (sic).

"O aluno estava presente na escola até a 3ª aula, após o recreio não retornou a sala. Este deve ter fugido durante o recreio por meios desconhecidos juntamente com o Fernando da série x" (sic).

"A aluna chegou na 3ª aula com 15 minutos de atraso" (sic).

Analisando esse tipo de ocorrência, foi possível inferir outra dimensão dos LO, o da responsabilidade escolar quanto à segurança e à integridade dos estudantes, gerando ainda evidências que protegeriam as equipes escolares de possíveis acusações de negligência.

No agrupamento "não faz atividade", reúnem-se situações narradas sobre estudantes que não realizaram as atividades propostas, as quais contabilizaram 174 ocorrências, 17% do total. Importante ressaltar que esse tipo de relato enfatiza uma especificidade sobre a concepção do papel da escola, que seria um local destinado ao desenvolvimento de atividades, e a quebra dessa regra, por meio, por exemplo, de avarias nos materiais escolares, constitui-se em uma ruptura com a ordem estabelecida. Eis alguns exemplos:

"Não realiza as atividades. Todas as aulas destrói seu material escolar. Quebra lápis, arranca folhas do seu caderno" (sic).

"Nunca faz as lições, fica o tempo todo arrumando desculpas para não realizar as tarefas" (sic).

"A aluna não realizou a atividade proposta em sala de aula, ficou conversando com o aluno Andrei" (sic).

Na categoria "atrapalha a aula", elencamos as narrativas em que as situações relatadas tratavam da dificuldade dos docentes em dar aula devido

a inúmeros motivos, compondo 12% das ocorrências de 2012. Algumas dessas situações são registradas da seguinte forma:

"O Aluno não pára em seu lugar, fica mexendo com os alunos que estão no pátio o tempo todo" (sic).

"Vem para a escola só para conversar, dar risada e atrapalhar as aulas" (sic).

"Perturbando a aula (fazendo barulho alto com a boca), a atividade proposta já estava na lousa e o aluno só bagunçando! O aluno copiou as respostas do caderno de outro aluno!" (sic).

No item "uso de celular", reunimos as narrativas em que o uso do dispositivo móvel em sala de aula gerava desestabilidade. Essa situação foi registrada em 61 ocorrências, ou seja, 6% do total. Cabe a observação de que há maior incidência dessas ocorrências nas classes de séries mais avançadas do Ensino Fundamental. Tais situações são relatadas da seguinte maneira:

"Aluna não colabora com o andamento da aula de x, pois fica mexendo no celular durante as aulas. Fui obrigada encaminhar para a Direção para recolher o aparelho dela" (sic).

"Aluno estava no corredor com o celular ligado com música alta atrapalhando a aula da x" (sic).

"O aluno fica a aula inteira com o celular. O aluno foi advertido, ficou acordado que se ocorrer nova incidência, será suspenso" (sic).

No grupo das situações designadas como "outras" (4% do total das ocorrências de 2012), incluímos todos os registros que se diferenciam das categorias já estabelecidas. São narrativas que envolvem questões de faltas, elogios, suspeitas de furto, recados e acordos. Eis alguns exemplos:

"Aluna saiu mais cedo (10:40h) para ir ao dentista, falei com sua mãe Elisabete por telefone e ela autorizou, juntamente com o Diretor" (sic).

"A mãe do aluno esteve na U.E, conversando com professores e o aluno Marcos disse que irá melhorar o seu desempenho no 4º bimestre" (sic).

Como "desrespeito/desacato" (3% das ocorrências levantadas em 2012) foram reunidas as situações de atrevimento, desacato e afrontamento tanto contra funcionários da unidade escolar como entre os estudantes. Essas situações foram registradas da seguinte forma:

"O aluno se dirigiu a professora com falta de educação!" (sic).

"Não respeita a professora e nem os colegas, fala a aula toda (aula de x)" (sic).

"O aluno Fernando está muito respondão. Não respeita a professora e quando está explicando a matéria esse aluno fica fazendo imitação dos movimentos que a professora faz" (sic).

Quanto à categoria "não respeita as regras", que corresponde a 3% do total das ocorrências, foram agrupadas situações nas quais as narrativas se referiam ao não cumprimento das regras da escola, gerando ou não prejuízos ao patrimônio escolar, tais como:

"Essa aluna pixou as paredes com canetão azul durante a reposição de aulas que ocorreu sábado (xx/xx)" (sic).

"O aluno estava fora do lugar de mapa! Foi advertido (avisado) 2 vezes, só voltou ao seu lugar quando o professor advertiu na 2ª vez com a anotação no caderno" (sic).

"A aluna entrou na sala comendo salgadinho e ainda ficou brincando de espalhar os farelos nos amigos (sujando o chão da sala)" (sic).

No item "agressão física", computamos as situações nas quais os termos "brigas" ou "agressão" foram usados e também quando havia registro explícito de dano corporal ao sujeito. Ratto (2007) coloca que o termo "briga" não tem necessariamente conotação de "agressividade física", ou seja, os sujeitos podem estar brincando, e isso ser interpretado como briga, ou podem ter ferido alguém sem intenção, ou ainda se tratar de uma discussão, com manifestações verbais. Portanto, reservamos nessa classificação a dimensão de violência corporal na qual há a intenção de ferir. Eis alguns exemplos:

"Partiu para cima do seu colega Manoel com socos e ponta pés por duas vezes. Seu professor foi separar a briga dos dois e acabou levando um chute também" (sic).

"A aluna feriu a boca do aluno Caio, arrancando sangue de sua boca" (sic).

"O aluno João Carlos bateu no aluno Jorge na barriga, foi chamado pela direção para as devidas providências" (sic).

No item "agressão verbal/ameaça" (2% do total das ocorrências), reunimos ocorrências de provocações, insultos, ameaças e xingamentos.

“O aluno Pedro vem enfrentando ofensas de amigos (William nº x). Nisto ele vem ‘devolvendo na mesma moeda’. Peço aos senhores responsáveis que aconselhe o aluno a procurar os professores e a direção, quando houver este tipo de problema, para que assim ele não mude o seu comportamento em sala de aula e foque nos estudos! Ele é um bom aluno, e aconselho ele não ser agressivo, evitando as brincadeiras de mal gosto dos demais alunos, mas peço ajuda das autoridades dentro da escola para o defender” (sic).

“O aluno Alessandro fica ‘enchendo’ a aluna Sandra, xingando de nome feio” (sic).

“Ameaçou bater na aluna Letícia dizendo que ‘vai bater na entrada’. A mãe da Letícia esteve na escola pedindo solução, já que a filha recebeu ligação do namorado da Mônica ameaçando também” (sic).

Na categoria “desrespeito + agressão verbal”, arrolamos as ocorrências de casos de atrevimento, desacato, afrontamento que incluíam algum tipo de agressão verbal, envolvendo tanto funcionários da unidade escolar quanto alunos. Esse tipo de situação se repetiu em 20 ocorrências, ou seja, 2% do total. Alguns exemplos desse tipo de narrativa podem ser lidos a seguir:

“Desrespeitou a professora de ciências, gritou com a agente de organização escolar, dirigiu a ela com palavras de baixo-calão” (sic).

“Não sai da porta nenhum momento, quando chamado sua atenção ele responde em tom irônico, sarcástico. Acha-se superior, o tempo todo falando coisas obscenas aos colegas” (sic).

“Não tem respeito com a professora, ofendendo-a com palavrões. Ao entregar a atividade, o aluno começou com brincadeiras e ofensas. Perguntou se a professora tinha ‘x’ ultimamente” (sic).

No grupo “agressão física + agressão verbal” (11 ocorrências, ou seja, 1% do total), foram arroladas as narrativas que incluem registros de agressão física e agressões verbais, nos termos já explicitados anteriormente. Seguem alguns exemplos:

“Logo que entrei na sala o aluno estava se estranhando com o Alberto, brigas, xingamentos e ameaças” (sic).

“Novamente se referindo aos seus colegas com apelidos maldosos. Insiste em ofender, e descer o nível, ferindo as pessoas pela aparência física, pelo

jeito que se vestem. Sempre tentando diminuir seus colegas de classe. Juntamente com o William que fez com que os dois brigassem de socos” (sic).

Quanto à categoria “desrespeito + agressão física” (09 ocorrências, totalizando 1%), encontram-se as narrativas em que são citadas situações de desrespeito e agressão física. Nela, reuniram-se as ocorrências que se enquadram nos termos adotados e explicitados nas tipologias apresentadas anteriormente. Eis alguns exemplos:

“O aluno atrapalha a aula toda com suas brincadeiras. Estava brigando com o aluno Guilherme, não obedeceu as ordens para parar” (sic).

“Esmurrou sua colega Jane durante a aula, machucando-a no braço. Não pára de falar um só momento durante as aulas. Não senta em seu lugar, não respeita a autoridade do professor” (sic).

“Brigou com o Victor no início da aula, começaram brincando de dar tapas. Foi extremamente sem educação com o diretor” (sic).

Essa primeira organização e descrição dos dados levantados nos LO de uma das escolas nas quais nossa pesquisa vem sendo realizada indica, primordialmente, que há uma imensa variedade de supostas transgressões praticadas pelos estudantes, o que significa que deve haver também muitas possibilidades de análise e problematização.

Os recortes podem ser realizados de acordo com os objetivos de cada pesquisador participante do GEPEPDH. Cremos ser possível abordar os dados por turma, por escola, por ano e por categorias de ocorrência. Também parece factível problematizar esses dados sob diferentes, mas não divergentes, arcabouços teóricos, já que foram levantados segundo os estudos que vêm sendo realizados no grupo.

Essa primeira descrição e organização dos dados também ampliou a perspectiva da investigação no sentido da necessidade de buscar, por meio de outros instrumentos/procedimentos, esclarecer e aprofundar as informações fornecidas pelos LO. Entrevistas semiestruturadas e grupos focais parecem ser promissores no alcance desse objetivo.

Considerações finais

Quando iniciamos nossa pesquisa sobre os LO, tínhamos uma ideia dos dados que poderiam ser levantados. Ao nos depararmos com os resultados

dessa primeira fase da investigação, percebemos como eles podem ser entendidos ao mesmo tempo como uma “janela” e um “retrato” das relações entre alunos e entre eles e as equipes escolares no que se refere à disciplina e/ou indisciplina. Um retrato porque, por meio dos LO, obtivemos um panorama dessas relações, e uma janela, pois parece que há muito que se entender sobre essas relações para além dos LO.

Creemos, assim, que o trabalho que temos realizado com os LO até o presente momento permitiu um primeiro *insight* sobre a disciplina na escola. Certamente, os dados levantados possibilitam algumas elaborações preliminares relativas às concepções das equipes escolares envolvidas na pesquisa sobre o que consideram aceitável e/ou inaceitável nas interações entre os estudantes e deles com os educadores.

Portanto, nossa perspectiva sobre a disciplina praticada em cada uma das escolas está apenas em sua fase inicial, trata-se de um esboço. Apesar dessa incipiência, o que já estudamos e as informações que obtivemos nos LO nos fazem otimistas em relação ao futuro da investigação que vimos realizando.

Referências

- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.
- ARENDT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 2010.
- CHARLOT, B. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Porto Alegre: Sociologias, 2002.
- DEBARBIEUX, E. *Violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- MORO, N. O. 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 out. 2014.
- RATTO, A. L. S. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV*. Moscou: Pedagógica, 2006.

O conselho de escola e a constituição de sujeitos democráticos: revisitando teorias e práticas na/da formação de diretores escolares

Elianeth Dias Kanthack Hernandes
Graziela Zambão Abdian

A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam impulso para teorizar a sua superação (SANTOS, 1999).

Introdução

A construção deste texto é fruto de exame autocrítico que nós, professoras e pesquisadoras da universidade, realizamos de nossa prática, e, para delinear sua construção, cabe-nos relatar o encontro que nos proporcionou a realização do trabalho coletivo o qual, desde o início, apresenta preocupação com as reais possibilidades de nos formarmos como sujeitos democráticos.

Foi em dezembro de 2009 que a professora Elianeth ingressou no Departamento de Administração e Supervisão Escolar do qual Graziela integrava desde o ano de 2005. A primeira com ampla vivência no sistema estadual de ensino como professora, diretora, supervisora e formadora, e a segunda com alguns poucos anos de vivência em sala de aula, no curso de formação de professores, Pedagogia, na disciplina Administração escolar. As angústias dos futuros pedagogos em sala de aula, com questionamentos sobre a

organização do trabalho na escola, relação teoria e prática e possibilidades de transformação, mobilizavam a docente da universidade para realizar trabalho com a escola pública no sentido de discutir a sua organização. Entretanto, as barreiras históricas construídas por escola e academia dificultavam a consecução de tal proposta. A chegada de uma profissional com conhecimento da escola e o encontro de expectativas semelhantes proporcionaram o delineamento de projeto de extensão com sistema municipal de educação que se subsidiou no diálogo e na problematização como referencial para a formação de diretores escolares.

Naquele momento, nossa proposição teve origem no exame crítico de alguns elementos constitutivos da realidade das escolas públicas de Educação Básica e também da função social da universidade e de seus pesquisadores.

Teoricamente, na área da política e gestão da educação, presenciávamos movimento já analisado em outras produções nossas (ABDIAN, 2010; ABDIAN; HERNANDES, 2012), que levou grande parte dos pesquisadores a focalizar a escola como objeto de estudos. Inserindo-nos nesse movimento, constatamos a impertinência de se adotar a administração empresarial para análise da administração escolar (PARO, 1986; RUSSO, 2004), assim como a necessidade de ir para a escola e compreender seus elementos constitutivos, as contradições presentes em seu contexto, seus limites e possibilidades de contribuição para a transformação social, anunciada nos anos 1980. No entanto, em 2009, quando nos encontramos, tais constatações provocaram-nos a uma reflexão crítica de seus caminhos, considerando, sobretudo, o que os estudos nos revelavam após duas décadas de análise de dados nas escolas (anos 1990 e 2000). As discussões no nosso grupo de pesquisa (Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação – Cepae), que fazem dialogar resultados de coletas de dados, permitiram-nos inferir que a maioria das pesquisas apresenta sólida análise teórica sobre a democracia e a gestão democrática e constata sua inexistência, por diversas razões, dentre as quais o autoritarismo do cargo do gestor escolar, no interior da escola (RUSSO; MAIA, 2009).

O movimento relatado permitiu-nos questionar o papel das pesquisas em educação, especificamente em gestão da educação, para além da crítica ao já fartamente criticado. Compartilhando com Silva Jr. (2002, p. 204) que “uma administração que não discute o sentido público ou moral das finalidades a que se volta, limitando-se a buscar os meios necessários à sua realização, pode até ser eficaz, mas, certamente, não será educacional”, certificamo-nos de que há, no âmbito da produção de conhecimento, possibilidade de

trabalho conjunto entre universidade e escola, no sentido de discussão dos problemas comuns para ambos: finalidade da escola pública e os meios para alcançá-la, o que, certamente, pressupõe nova elaboração de referencial teórico-metodológico que sustente o trabalho. Ou seja, discutir o sentido público da escola é discutir com o público o que é público, e não dizer o que deve ser feito pelo público que está na escola.

No que tange às ações práticas, presenciávamos foco na escola e na formação de diretores escolares para a consecução de objetivos postos pelas diretrizes políticas, marcadamente neoliberais. Esses profissionais passaram a se submeter a diversos cursos com pressupostos nos referenciais da administração empresarial para alcançarem resultados delimitados por outrem que, na maioria das vezes, desconhece por completo as necessidades da escola pública e as particularidades que envolvem cada uma delas. Tal constatação foi ao encontro da anterior, no sentido de nos indicar a possibilidade de contraposição ao que vinha sendo realizado, nos *âmbitos acadêmico* e das diretrizes políticas.

Somando aos elementos anteriores e dando forma a eles, temos constatado que o discurso dos dias atuais parece se encontrar polarizado em tendências demarcadas por quem escreve, pensa e vive a educação pública, o qual fora exposto por Singer em palestra proferida na abertura da reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, nos anos 1990: perspectiva civil democrática x perspectiva produtivista. O modo de pensar a gestão não escapa a essa construção que, na maioria dos escritos, evidencia lados opostos: teoria x prática; cotidiano escolar x gestão democrática; e porque não dizer bem x mal.

Parafraseando a epígrafe trazida neste texto, podemos dizer que, na tentativa de teorizar a superação dos elementos constitutivos de nossa realidade, construímos projeto de extensão que se subsidiou em Freire (2010), nos conceitos de dialogicidade problematizadora, para desenvolver trabalho que considerou, sobretudo, que trabalhar com os profissionais da educação das escolas de Educação Básica é, sobretudo, uma troca. Ensino com quem aprendo e vice-versa. Além da necessidade de interação, o aprender com o outro é um fator preponderante para quem forma profissionais para atuar na Educação Básica, os quais precisam conhecer esse nível de ensino de perto. Passamos a vivenciar que

educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 2010, p. 69) e se ela é

“[...] esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um que fazer problematizador” (FREIRE, 2010 apud ABDIAN; HERNANDES, 2012, p. 147).

Com tais subsídios, desenvolvemos trabalho de formação continuada com os diretores escolares de um município do interior paulista durante os anos de 2011 e 2012, o qual culminou com a construção dos conselhos pela comunidade em cinco escolas pertencentes ao sistema. O processo vivenciado por nós e as percepções dos sujeitos que o integraram foram analisados em outros momentos em publicações específicas (ABDIAN; HERNANDES, 2012; HERNANDES; ABDIAN, 2013). Neste texto, particularmente, temos como objetivo principal revisitar nosso lugar teórico-metodológico que embasou aquela e tem embasado a atual vivência de formação continuada de diretores escolares. Temos como horizonte a indicação de o Conselho de Escola se efetivar como uma das instâncias em que se realize, na prática pedagógica escolar, a constituição de sujeitos democráticos.

Inicialmente, desenvolvemos os conceitos teóricos principais que nos proporcionaram trabalhar com a perspectiva metodológica freireana na formação continuada e identificamos questionamentos advindos das relações vivenciadas no processo, os quais nos permitiram buscar novas ferramentas para compreender as possibilidades e limites de nossa prática. Considerando as constatações provindas desse percurso teórico-prático, analisamos, em seguida, o novo processo vivenciado em outro município, com o mesmo referencial metodológico. As relações teóricas e práticas, os questionamentos, as reflexões coletivas com o grupo de pesquisa e nossos orientandos permitiram-nos, finalmente, lançar novos desafios à nossa prática docente e de pesquisa, assim como aos pesquisadores que têm como foco as análises da gestão escolar democrática. Esses desafios são lançados em formas de questões, uma vez que para eles ainda não encontramos respostas, mas, certamente, mobilizamos-nos no sentido incorporado por nós nesse processo: a abertura ao diálogo e a possibilidade de revisitar “certezas” e a busca de “verdades”.

Educação, gestão e cotidiano escolar: “verdades” iniciais

Das aulas ministradas no curso de Pedagogia, leituras e discussão no grupo, levamos para a realização dos encontros com os diretores uma gama

de conceitos que, para nós nesse primeiro momento, se encontravam articulados e coerentes com nossa trajetória. Ou seja, eles constituíam-se como algumas “certezas” que nos proporcionavam “verdades” para o trabalho com os diretores no que tange à educação, à gestão e ao cotidiano escolar. Nossa intenção não é desconstruí-los ou mesmo questionar o potencial de suas teorias, mas revisitá-los à luz de sua interlocução com a prática, realizando o tão propalado e pouco vivenciado movimento: teoria-prática-teoria.

Apoiando-nos no clássico conceito de “administração como utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1986, p. 25), consideramos que os fins condicionam os meios, ou seja, a função social da escola é que determina o modo de sua gestão, ou melhor, de sua organização do trabalho na escola. Ao pensar a educação escolar como o espaço institucional em que se faz a aquisição do conhecimento historicamente acumulado e no qual se efetiva a atualização histórico-cultural, respaldávamos nossas colocações na assertiva de que o processo pedagógico é completamente diferente do processo fabril, uma vez que naquele não se generaliza o modo de produção capitalista (ABDIAN; HERNANDES, 2012). Para isso, utilizávamos os três elementos explicativos de Paro (1986), fundamentados na comparação entre processo fabril e processo pedagógico, os quais contribuíram significativamente para o rompimento com o paradigma empresarial na administração escolar.

No início de nosso trabalho de formação continuada, portanto, considerávamos que a gestão escolar é o meio para a realização dos fins escolares e que estes, diferentes dos da empresa capitalista, precisam ser construídos coletivamente pela comunidade mediante o desenvolvimento da gestão democrática, com a participação efetiva de todos os integrantes da escola. Nesse sentido, a partir do diálogo e da problematização, que viabilizariam, entre outros aspectos, a construção coletiva do processo formativo, tínhamos como objetivo ensinar como efetivar mecanismos de participação que, no limite, contribuiriam para a melhoria da qualidade de ensino da escola pública.

No primeiro ano do desenvolvimento do projeto, realizamos encontros mensais com os diretores de escola que culminaram com a construção de uma minuta de lei sobre o Conselho de Escola. Entre os temas discutidos nos encontros, temos de destacar os conceitos explicitados anteriormente, assim como procedimentos e vivências de estados e municípios no que tange ao exercício da participação. A minuta de lei, fruto de discussões, encontros e desencontros, foi apresentada ao Conselho Municipal de Educação, e, após isso, cinco escolas abriram suas portas para que fizéssemos o trabalho

de formação com suas respectivas comunidades, tendo como finalidade a construção do órgão colegiado.

Iniciamos, então, idas periódicas a essas escolas, em momentos coletivos de trabalho, destinados pelo município, nos quais trabalhamos os conceitos de educação escolar e gestão e também fizemos conhecer a minuta de lei construída pelos diretores, em interlocução conosco. São inúmeros e ricos os desdobramentos do percurso, entre eles, cabe-nos indicar algumas questões postas pelos próprios integrantes das comunidades escolares (professores e/ou pais/mães) e algumas constatações que, naquele momento, nos provocaram demasiadamente. Vamos a elas.

Durante os encontros, questões foram lançadas e podem, hoje, ser articuladas em torno de um eixo comum, o qual orienta o objetivo deste texto: Por que recorrer à terminologia fabril para estabelecer diferenças entre o processo de produção fabril e o processo de produção pedagógico? Não é possível buscar no próprio fazer cotidiano escolar elementos que sustentem sua especificidade? Se se pretende a participação da comunidade na escola (sem exceção), que lugar ocupa a questão cultural nessa perspectiva? Qual o peso das diferenças e especificidades culturais para pensarmos a educação e a gestão escolar? Qual perspectiva de cotidiano sustenta nossa proposta?

Além dessas questões, constatamos vários elementos que somados a elas podem nos fazer rever vários aspectos que nos constituem. Existem muitas especificidades que caracterizam cada escola pertencente ao mesmo sistema de ensino, entre elas, temos de destacar a história de cada uma, os profissionais que a integram, assim como a estrutura física e a vida do bairro e da comunidade; os sujeitos, aqueles a quem pretendíamos ensinar a importância da participação, assim como nós, são seres de desejos, expectativas, vontades, limites e personalidades, frutos de sua constituição histórica; há, no interior de cada escola, relações de poder que vão além daquelas estabelecidas pela hierarquia do sistema, pelas quais passam questões pessoais, políticas e também de personalidade. Ou seja, a complexidade da escola é tamanha que nos é limitado pensá-la ou encerrá-la em uma única teoria. Com essas constatações e questionamentos fomos à nova vivência, que, ao ser analisada, permitirá revisitar aquele lugar teórico posto anteriormente.

A nova vivência de formação: (re)conhecendo sujeitos e espaços

Ao iniciar o projeto de extensão com diretores escolares de outro sistema municipal do interior paulista, em 2013, tínhamos como referência aquela

experiência a qual, trazendo conosco as constatações e questionamentos, também nos proporcionou afirmar que o processo vivenciado indicava reais e talvez novas possibilidades de estabelecimento de uma práxis educacional democrática, baseada, sobretudo, no pensar coletivo da “lógica científica” e da “lógica da prática cotidiana” (ABDIAN; HERNANDES, 2012).

Ao reconhecer como verdadeiras as afirmações de Gaulejac (2007, p. 69) quando diz que o “conhecimento deve permitir a cada indivíduo tornar inteligíveis sua experiência, as situações que ele encontra, os conflitos que ele é levado a viver”, propusemo-nos a revisitar todo o referencial teórico que embasou aquele primeiro projeto de formação de diretores educacionais. Desse reencontro com os autores de referência, sentimos a necessidade de ampliar nossos suportes teóricos para melhor entender a complexidade e as especificidades do trabalho de formação de diretores escolares na perspectiva da gestão democrática, que estávamos nos propondo a realizar novamente (SANTOS, 1999; GHANEM, 2004; ALVES; GARCIA, 2001).

Os referenciais teóricos que assumimos a partir dos estudos realizados agregaram à nossa prática de formadores novos desafios e novas expectativas para o trabalho de formação. O primeiro desafio veio com o convencimento de que, para oportunizarmos aos diretores educacionais espaços reflexivos que orientassem suas práticas no sentido de organizar o processo educativo com a finalidade explícita de formar sujeitos democráticos, deveríamos mudar e convencer a nós mesmos, antes de tentar propiciar essa mudança aos outros (PAGNI, 2014). Vale lembrar que o nosso percurso escolar e profissional não fugiu das experiências com a hierarquização, normalização, burocracia e autoritarismo que são próprios das instituições de ensino, desde a sua gênese, na modernidade.

A tensão existente entre o que queríamos realizar e o que tínhamos a oferecer, a partir das experiências que nos constituíam, trouxe à tona um segundo desafio, que era o de organizar um espaço formativo onde fosse possível tematizar as práticas para além da transmissão de conceitos e verdades prontas, onde todo o discurso fosse coerente com o nosso modo de ser e agir.

O terceiro (e não menos importante) desafio foi o de assumir que o nosso ideal de escola democrática não podia desconsiderar o que os atores – diretores, coordenadores, professores, funcionários, pais e alunos – que nela militam e atuam pensavam e desejavam a esse respeito. Se a gestão democrática da escola não ocorre por determinação legal, como afirma Oliveira

(1997) ao se referir ao artigo 206 da Constituição Federal de 1988,¹ também podemos entender que a constituição de sujeitos democráticos não acontece por transmissão de conceitos e pressupostos nem pelo desejo de alguns se sobrepondo aos desejos dos outros.

Ao fazermos contato com a Secretaria de Educação do município onde realizamos o projeto de extensão denominado *Escola de Diretores*, fomos informados pelos dirigentes daquele órgão que estes fariam o convite a todos os diretores de escola daquela rede de ensino para participar desse programa de formação. Para deixar mais claro qual o público convidado a participar, lembramos que o município possui 52 unidades escolares da rede municipal e mais duas escolas conveniadas, das quais 19 oferecem inclusive o Ensino Fundamental, cinco são polos de Educação de Jovens e Adultos, e as demais oferecem a Educação Infantil.

Além dos diretores de escola que têm estado presentes em todos os encontros já realizados, participam também supervisores de ensino e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. A heterogeneidade da constituição do grupo de participantes tem permitido um diálogo mais amplo e um olhar mais aprofundado sobre os temas abordados nos encontros de formação.

É importante explicitar que a abertura da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de oferecer o espaço e os momentos de estudo para os diretores em horário de trabalho, demonstrou interesse na formação reflexiva destes e, ao mesmo tempo, valorizou a sua competência ao dar-lhes liberdade para discutir suas experiências anteriores e construir uma nova proposta de trabalho.

Com esses desafios em mente iniciamos o nosso projeto de extensão com um questionamento aos diretores escolares sobre as suas expectativas em relação ao nosso programa de formação e como poderíamos aproximar nossa intenção de suas necessidades reais como diretores escolares. Tínhamos claro que, para sermos coerente com os nossos referenciais teóricos e com nossa intenção de organizar um espaço reflexivo, dialógico e problematizador, não poderíamos planejar os conteúdos e estratégias para serem trabalhados sem permitir que participassem de forma efetiva nessas escolhas e direcionamentos, ou seja, havia necessidade de planejar “com eles” e não “para eles”.

Com o propósito de identificar as demandas dos diretores participantes do projeto, já no primeiro encontro propusemos que dialogassem entre si

1 “A garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação” (OLIVEIRA, 1997, p. 134).

sobre os principais problemas enfrentados no cotidiano das escolas, que identificassem os possíveis avanços os quais conseguiam perceber e que também elencassem propostas para a organização dos nossos encontros. Nas exposições das sínteses dos seis grupos de discussão formados para esse fim, ficou evidenciado que o tema “participação na escola” aparece tanto como um problema – pela falta de participação de pais e responsáveis na vida da escola – como possibilidade de avanço, para aqueles que conseguem uma participação, ainda que pontual, de alguns pais ou responsáveis, quando solicitados para eventos específicos. Da constatação do grupo de diretores de que a participação dos pais é tanto um problema (quando inexistente) quanto um avanço (quando ocorre), surgiu a proposta de que nos nossos encontros de formação priorizássemos essa temática.

Na busca da coerência com os nossos referenciais e nossos propósitos, no segundo encontro com os cursistas solicitamos que dessem sugestões para a organização do curso com relação aos seguintes itens: a) Natureza (Especialização, Aprofundamento, Extensão, Curso de pequena duração); b) Carga horária e periodicidade dos encontros; c) Temas e conteúdos a serem abordados; d) Estratégias e procedimentos a serem utilizados.

Das propostas feitas pelos sujeitos de nossa ação formativa, foi possível organizar os encontros da seguinte forma: o curso seria ministrado na modalidade de aprofundamento, com 180 horas de estudos, sendo 75% presenciais (entre os cursistas e as formadoras da universidade) e 25% destinadas à leitura de textos de referência sobre os temas abordados. Os conteúdos priorizados seriam os relativos à gestão democrática, participação na vida escolar e Conselho de Escola.

Ao iniciarmos os estudos dos textos de referência (ANTUNES, 2004; LUCE; MEDEIROS, 2006), surgiu a ideia de produzirmos coletivamente um texto normativo, que se constituísse em uma minuta de lei sobre a instituição do Conselho de Escola, para ser apresentada ao Conselho Municipal de Educação. Para isso, teríamos como referência os princípios e as orientações teóricas de educadores que pesquisam sobre o papel desse colegiado, com vistas à democratização da gestão da escola, o fortalecimento da autonomia e a constituição de sujeitos democráticos e autônomos, como decorrência desse exercício de participação como propositores de políticas públicas, na elaboração do texto normativo.

Do percurso vivenciado até aqui ficam evidenciadas algumas incoerências, não entre os discursos e as práticas, como normalmente ocorre, mas

entre os próprios discursos proferidos pelos diretores em diferentes momentos de cada etapa dos encontros. Como já informamos, num primeiro momento, explicitaram que um dos grandes problemas da gestão escolar é a falta de participação dos pais e da comunidade na vida da escola. Quando avançamos para as reflexões sobre os procedimentos e estratégias mais condizentes no sentido de garantir a presença dos pais na escola, com vistas a uma participação qualificada (ANTUNES, 2004), os mesmos diretores declararam que isso já acontece em suas escolas e que os pais participam da vida escolar nas suas unidades, inclusive do Conselho de Escola e/ou Associação de Pais e Mestres (APM).²

Ao analisarmos a aparente contradição, concluímos que o conceito de participação e a constituição da cultura democrática no cotidiano das escolas precisam ser explicitados de forma mais plena por todos nós, formadores e cursistas, para que nos apropriemos da essência e do valor desse conceito.

Concordamos com Ghanem quando afirma:

A Democracia é uma cultura e não somente um conjunto de garantias institucionais, uma vez que é um sistema institucional que permite a uma sociedade ser simultaneamente uma e diversa. [...] A dissociação entre o mundo da ação e o mundo do ser, entre o futuro e o passado, só pode ser enfrentada por indivíduos sujeitos, personalidades democráticas criadas por um regime democrático que nelas se baseia (GHANEM, 2004, p. 22).

Quando falamos em constituição de sujeitos democráticos, estamos dizendo que a democracia pode possibilitar o reconhecimento dos indivíduos e das coletividades como sujeitos, “protegendo-os e estimulando sua vontade de dar sentido a sua própria experiência” (GHANEM, 2004, p. 19).

Outra questão que importa destacar neste trabalho é o fato de que fica explícita a dificuldade que muitos diretores têm para admitir a participação, como membro do Conselho de Escola, de alunos com a faixa etária das crianças que atendem (Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental).

2 No sistema municipal em que desenvolvemos atualmente o projeto, as escolas de Educação Infantil não têm o Conselho de Escola. No início de nosso trabalho, os diretores e diretoras repetiram a informação de que a legislação municipal não contemplava a presença desse órgão colegiado nas escolas de Educação Infantil. Durante o processo de formação, os diretores e diretoras buscaram o documento legal, e o analisamos coletivamente, o qual indica a necessidade de construção dos Conselhos Escolares nas “escolas municipais”, não especificando o nível e/ou modalidade. Mas, considerando a prática trazida por eles e elas, nas escolas de Educação Infantil, a participação dos pais e/ou responsáveis se efetiva na APM.

Essa resistência vem constantemente seguida do argumento de que eles ainda não têm competência nem maturidade para opinarem sobre aspectos que dizem respeito à gestão da escola. Mas, se os pais não aprenderam a participar, e por isso não sabem como fazê-lo, como constituir sujeitos democráticos e participantes entre nossos alunos se não exercitarem esse procedimento em situações da prática social real? Será preciso esperar que fiquem adultos para que aprendam a participar em situações de debates democráticos? Não corremos o risco de, assim como seus pais, eles não participem de forma qualificada, quando adultos porque não vivenciaram essa experiência no seu período de formação inicial? Se compreendermos que democracia é uma cultura, entendemos também que, em qualquer idade, somos integrantes dessa cultura e desse modo de vida na instituição escolar.

O ensinamento que nós, formadoras desse projeto de extensão, conseguimos apreender dessa aparente contradição tem como base o pensamento de Pagni (2014, p. 15) quando lança um desafio pela “arte de viver a educação escolar” não com a aspiração de transformar o outro, mas com a possibilidade de interpor à pragmática do ensino uma lógica em que o sujeito que enuncia o discurso não o faz dissociado do seu modo de ser.

Além da contradição que emergiu de nossa segunda vivência, temos a destacar que também nos deparamos com questões relacionadas à articulação entre gestão escolar e prática pedagógica. Em vários momentos de nossos encontros, ao trabalharmos o conceito de gestão e seus paradigmas, os diretores e diretoras discutiram a função social da escola e as práticas pedagógicas das salas de aula, as quais são responsáveis, grandemente, pela consecução da primeira. Essas discussões fizeram-nos pensar e buscar na bibliografia clássica as articulações postas pelos diferentes autores, o que não conseguimos identificar. Nesse sentido, podemos dizer que a maioria dos autores que pesquisa e escreve sobre gestão escolar não discute a prática pedagógica em sala de aula e vice-versa. Como já apontado em diversos outros textos (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013), na literatura clássica, encontramos autores que discutem a gestão escolar em uma perspectiva eminentemente técnica (RIBEIRO, 1968; ALONSO, 1976) e autores que enfatizam o aspecto político (PARO, 1986) intrínseco a sua natureza. O que os encontros nos proporcionaram foi a necessidade de não polarizar a discussão da gestão e, além disso, integrar os aspectos pedagógicos como elementos fortes na consecução da função social da escola que passa, necessariamente, pela constituição de sujeitos (democráticos?).

Revisitando nosso lugar teórico-metodológico

A análise feita das vivências que tivemos nos quatro anos de formação continuada com diretores e diretoras escolares nos permite dizer que o referencial metodológico freireano adotado proporciona nos localizar em uma “fase transicional” (SANTOS, 1999), no sentido de transformação.

Ao objetivo inicial de formar profissionais para a vivência da prática escolar democrática, mesmo que tendo como elementos norteadores o diálogo e a problematização, foram acrescentados elementos fundamentais do cotidiano das escolas de Educação Básica com os quais não tínhamos interagido, do ponto de vista teórico e prático. Do exposto, eles podem assim serem sintetizados: especificidade da escola a partir de sua própria história e cultura; contradições e resistências pessoais, políticas, sociais; relações de poder, dificilmente localizáveis e difusas. Esses elementos concorreram para nos certificarmos daquilo que já compartilhávamos do ponto de vista teórico, mas não no modo de nos colocarmos: não é possível ensinar a participar, não é possível ensinar a democracia, no sentido de transferência de conhecimento porque “não há um princípio único de transformação social” e “não há agentes históricos únicos nem uma forma única de dominação” (SANTOS, 1999, p. 202).

Nesse sentido, podemos dizer, com Santos (1999), que precisamos, em substituição a uma “teoria comum”, uma “teoria da tradução” a qual “torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos atores colectivos conversarem sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam” (SANTOS, 1999, p. 203). Seguindo com o autor, temos a dizer que a razão que criticávamos (considerar “errado” o modo de organização da escola e intentar transformá-lo) não pode ser a mesma que pensamos e vivenciamos aquilo que era criticado, ou seja, nos encontros, constatamos que o outro (a escola e seus integrantes) tem muito a nos dizer e que o conhecimento construído pelo coletivo se caracteriza pelo reconhecimento do outro como sujeito, não como objeto.

Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto, tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado (SANTOS, 1999, p. 205).

No sentido de encontrar uma nova lógica, temos revisitado algumas “verdades” e temos encontrado em Alves e Garcia (2001) algumas possibilidades de desenvolver nosso trabalho com foco no e com o cotidiano escolar. Assim como Santos (1999), que evidencia o necessário movimento do mono para o multiculturalismo e suas implicações em ouvir as vozes e práticas silenciadas, Alves e Garcia (2001) alertam-nos para a importância do estabelecimento do diálogo com outras formas de ver a realidade que não a dominante, reafirmando o cotidiano como espaço de saber, criação e diversidade. Além disso, as autoras propõem um novo modo de olhar as teorias que conhecemos, reconhecendo, sobretudo, seus limites, que podem não representar verdades absolutas.

Com essas autoras também pudemos pensar em outros limites impostos nos momentos de formação. Para ela, esse espaço de formação é apenas mais um entre tantos outros em que os profissionais – no nosso caso diretores e diretoras de escola – formam-se, e essa ideia “permite que percebamos que ela não é nem simples nem de fácil mudança” (ALVES; GARCIA, 2001, p. 21).

No início do texto, após indicarmos o objetivo que norteava sua construção, destacamos que tínhamos como horizonte a indicação do Conselho de Escola como uma das possibilidades de constituição de sujeitos democráticos. Após nossa análise, podemos dizer que temos como horizonte a possibilidade real de o encontro entre profissionais da educação – pesquisadores e diretores, diretoras, professores e professoras – constituir “subjetividades rebeldes” ou “subjetividades inconformistas”, que “sejam capazes de indignação”. Indignar-nos pode, sim, mobilizar-nos à mudança.

Referências

- ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições In: WERLE, F. O. C. *Avaliação em larga escala: foco na escola*. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. v. 1, p. 50-68.
- ABDIAN, G. Z.; HERNANDES, E. D. K. As concepções de gestão e a vivência da prática escolar democrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v. 28, p. 144-162, 2012.
- ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, 2013.
- ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Difel, 1976.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. *Revista Portuguesa de Educação*: Universidade do Minho, Braga, v. 14, n. 2, p. 1-37, 2001.
- ANTUNES, A. *Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 14. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

- GAULEJAC, V. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.
- GHANEM, E. *Educação Escolar e Democracia no Brasil*. São Paulo: Autêntica, 2004.
- HERNANDES, E. D. K.; ABDIAN, G. Z. Conselhos escolares: possibilidades de vivência da escola democrática. In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. *Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática*. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 235-249.
- LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. Gestão Democrática da e na Educação: concepções e vivências. In: _____. *Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- OLIVEIRA, D. A. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PAGNI, P. A. *O lugar, os impasses e os desafios atuais da ética na educação escolar brasileira: um balanço sobre o assunto e uma opção filosófico-educacional de sua abordagem*. 2014. p. 1-19. Mimeo.
- PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- RIBEIRO, J. Q. Introdução à Administração Escolar: alguns pontos de vista. *Cadernos de Administração Escolar*, Salvador, n. 2, 1968.
- RUSSO, D. A.; MAIA, G. Z. A. A escola como objeto de estudo da Ciência da educação no Brasil (1990 – 2005). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v. 25, p. 1-12, 2009.
- RUSSO, M. H. Escola e Paradigmas de Gestão. *Eccos: revista científica*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.
- SANTOS, B. S. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 54, p. 197-215, jun. 1999.
- SILVA Jr., C. A. O espaço da Administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.199-212.
- SINGER, P. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 1996.

Situações de conflitos: dilemas e tensões na gestão de escolas públicas

Roberto Alves Gomes

Angela Maria Martins

Introdução

Este capítulo tem como propósito analisar de que forma diretores de escolas públicas da rede estadual de ensino paulista registram situações de conflito, indisciplina e violência, com base na apresentação e discussão do Sistema de Proteção Escolar – SPE, de um lado; de outro, busca-se examinar os Registros de Ocorrência Eletrônica – ROEs de uma unidade escolar localizada na região de São José do Rio Preto.

O fato de o estudo original ter explorado aspectos legais e documentos oficiais, não significa que possa ser generalizado a todas as escolas da rede estadual. Registre-se que o exame de programas governamentais, por meio da abordagem da análise de documentos normativos tem sido um dos eixos orientadores de pesquisas realizadas no campo das políticas educacionais. Assim, a análise realizada possibilita ampliar a visão sobre as formas de registro do SPE em unidades de ensino, tendo em vista que os ROEs podem indicar tendências na forma como a escola pública paulista vem pautando conflitos e atos considerados indisciplinares e/ou de violência escolar.

A Resolução SE 19, de 12/02/2010, instituiu o Sistema de Proteção Escolar e atribuiu até 32 (trinta) horas-aula semanais para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário - PMEC (São Paulo, 2012a). O programa também regulamenta, em nível de Secretaria Estadual de Educação, o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE, que de maneira geral se constitui em instrumento de registro *on-line*,

acessível pelo portal da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, que permite o registro de informações inerentes a ações ou situações de conflito ou grave indisciplina, danos patrimoniais, furtos, crimes ou atos infracionais.¹

Essas informações do ROE ficam armazenadas para fins exclusivos da administração pública e cabe ao diretor da unidade escolar a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados.

Algumas abordagens sobre conflitos, indisciplina e violência em escolas públicas

Conforme o minidicionário (AMORA, 2008, p. 770) a violência pode ser definida como: “1. qualidade de violento. 2. abuso da força. 3. ação violenta. 4. ação de violentar”. No cenário contemporâneo, a violência tem se propagado de forma generalizada na sociedade e, em especial, nos centros urbanos nos quais são cada vez mais comuns as cenas de agressão verbal e física, envolvendo indivíduos das mais variadas classes sociais, sexo, etnia e idade, sem nenhum motivo que a “justifique”. A questão da violência também está presente cada vez mais na literatura e nos meios de comunicação que apontam, via de regra, a indignação dos envolvidos e/ou a denúncia de vitimizados, bem como assinalam a omissão das denúncias, muitas vezes, por medo.

Em pesquisa realizada por Waiselfisz (2012, p. 7), e divulgada no documento “Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil”,² observa-se que na mortalidade de crianças e adolescentes, ocorre uma situação que indica “a contramão das denominadas causas naturais que caem de forma contínua e acentuada nas três últimas décadas”, pois, “as causas externas de mortalidade de crianças e adolescentes crescem” (WAISELFISZ, 2012, p. 79). Essa diferença entre as causas naturais e as externas na morte de crianças e adolescentes é provocada, conforme aponta o autor, pela ascensão do índice de homicídios cuja escala crescente deveria ser considerada totalmente inaceitável pela sociedade brasileira.

1 Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot>>. Acesso em: 20 out. 2012.

2 Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

Considerando esse indicador relativo ao aumento da taxa de homicídio entre as crianças e adolescentes, o Brasil ocupa o 4º lugar entre os 92 países do mundo. Segundo o estudo referido, esse cenário evidencia a ausência de práticas sérias que poderiam advir da sociedade civil e das autoridades, que parecem muitas vezes agir com naturalidade diante da realidade que coloca crianças e adolescentes como vítimas de um contexto social desumanizador. Esse contexto configura “uma espécie de epidemia de indiferença” (WALSELFIZ, 2012, p. 79).

O autor constata que, muitas vezes, as autoridades acabam por culpar as vítimas pelas situações de violência sofridas, rotulando adolescentes como marginais, delinquentes, drogados, traficantes e induzindo a aceitação de castigos físicos ou punições morais com função “disciplinadora”, por parte das famílias ou de instituições que implementam mecanismos dessa culpabilização. Assim, até mesmo as instituições criadas para exercer a orientação e proteção do menor, acabam por se eximir de suas obrigações e sustentar um círculo vicioso de práticas de ações violentas, fugindo do contexto da proteção e formação do sujeito, que, atualmente, está ligado estritamente à função social das instituições de ensino.

São inúmeras as visões sobre conflito e violência no espaço escolar, porém, há certa convergência de ideias em relação à complexidade que envolve o tema, tal como a ausência de preparação adequada de professores e gestores para enfrentar em seu cotidiano de trabalho situações de conflito que podem redundar em violência verbal e física, conforme se discute a seguir. Lopes (2004, p. 13), observa que

a partir dos anos 1980 a violência passa a fazer parte do cenário brasileiro, inicialmente como demanda de segurança para os estabelecimentos de ensino, sobretudo nas grandes cidades, a partir de denúncias e reivindicações dos diversos segmentos da comunidade escolar.

Ainda, segundo a autora (p. 13), “nos anos 1990 o enfoque dado à violência escolar muda, passando a ser observada por meio das interações dos grupos de alunos entre os pares ou de jovens com o mundo adulto”. Dessa forma, identifica-se, no cenário brasileiro, nos anos 1980, o surgimento de discussões sobre o tema da segurança nos estabelecimentos de ensino, principalmente das grandes cidades, em virtude das denúncias de vários segmentos da comunidade escolar. Nos anos 1990, paralelo ao processo de universalização do ensino e à elaboração do Estatuto da Criança e do

Adolescente – ECA - houve uma mudança de rumos no que diz respeito à discussão e análise desse tema (LOPES, 2004).

Segundo Silva (2006, p. 11),

discutir interação social e violência na escola como espaço social significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar denso, que leva em conta a dinâmica do fazer cotidiano da escola.

Neste caso, seria importante considerar a riqueza das relações oriundas da convivência entre professores, alunos, direção e pais para tentar compreender como esses atores se envolvem nesses processos interativos.

De acordo também com Aquino (1998, p. 1), “existem várias possibilidades de análise ou de reflexão da justaposição escola/violência, principalmente a partir de seus efeitos concretos” que redundam na indisciplina cotidiana:

Duas parecem ser as tônicas fundantes: a) uma de cunho nitidamente socializante, tratando-se de perseguir as consequências, resultando em reações violentas por parte da clientela; b) outra, de matiz mais clínico-psicologizante, por meio de um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico de personalidades violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares (AQUINO, 1998, p. 2).

Nessa perspectiva, as situações de conflito, que podem gerar vários tipos de violência no cotidiano, provocam desafios às escolas e podem até mesmo colocar em risco a segurança dos atores escolares, conforme indica parte da literatura da área (Aquino, 1998; Marra, 2004; Silva, 2006; Tibério, 2011). Acrescente-se que Tibério (2011), em dissertação de mestrado defendida na Universidade de São Paulo e intitulada “A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção dos professores”, também aponta, atualmente, a importância do papel da *mídia* na divulgação dos fatos conflituosos e de violência que envolve professores, alunos, pais e diretores de escolas. Neste estudo, o autor faz um inventário de notícias divulgadas na imprensa, que ilustram bem as situações vivenciadas no espaço escolar.

O autor analisa ainda como a economia jurídica que permeia a educação escolar tem influenciado o modo de pensar e de agir de professores em sala de aula e nas múltiplas relações do contexto escolar. Assim, considera que das relações cotidianas existentes nas escolas públicas emerge a relação educação *versus* direito, polos que estão interligados. Em suas palavras, “podemos considerar que a emergência de novos direitos que atravessam

a relação educacional em linhas gerais se caracteriza pelo movimento de entrada de questões relativas ao direito no âmbito da prática educacional” (TIBÉRIO, 2011, p. 31).

Ressalte-se, ainda, o estudo realizado por Marra (2004), assinalando que, mediante a realidade social em que estão inseridas as escolas, cabe à equipe gestora se reportar a duas indagações fundamentais: a) Que escola temos? e b) Qual escola queremos? Para dar sustentação a essas premissas básicas sobre a importante função social que tem a escola no momento da realização do diagnóstico de sua realidade, a autora sugere que o foco deve estar voltado para a definição do tipo de escola que queremos, respondendo aos anseios da comunidade local.

Nessa visão, não basta à escola se preocupar apenas com as relações de ensino e de aprendizagem, com foco na permanência em sala de aula de alunos e professores (ou outros ambientes similares). As unidades de ensino precisariam se preparar para enfrentar contextos adversos, pois são inúmeras as dificuldades para implementar práticas e posturas adequadas no enfrentamento de conflitos, geralmente oriundos de situações não resolvidas entre professores, alunos, equipes de direção e pais, provocando (re)ações que podem chegar a agressões físicas.

É importante destacar que essa violência, muitas vezes, poderia ser evitada, se as políticas públicas de educação promovessem a continuidade das ações voltadas para uma prevenção contínua, e não apenas adotassem ações momentâneas pontuais. O Projeto Político Pedagógico, por exemplo, poderia suscitar nos profissionais da escola a mudança de atitudes e de valores por meio de atividades de formação continuada que incluíssem a discussão e a análise de situações conflituosas. Devido ao processo de democratização e à universalização da educação, a escola absorveu amplo número de estudantes oriundos das classes menos favorecidas economicamente. Mas, na contramão, muitas vezes, o processo de ensino em sala de aula não considera as características sociais, econômicas e culturais, ocasionando a ampliação de situações conflituosas no ambiente escolar, antes mais fáceis de serem administradas pelo número reduzido de jovens e crianças que tinham acesso à educação pública.

Sposito (2001, p. 91) afirma que se deve buscar “uma instituição mais aberta, menos autoritária em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino”, priorizando-se a promoção do desenvolvimento humano e a formação de um sujeito pautado nas concepções da ética e do respeito mútuo.

A legislação do Sistema de Proteção Escolar

O Programa Sistema de Proteção Escolar foi criado em 2009 e implantado oficialmente em 2010, por meio da Resolução SE 19, de 12/02/2010, apontando a necessidade de se instaurar na rede pública de escolas do estado de São Paulo ações para prevenir, mediar e resolver conflitos. De acordo com o documento oficial, o Sistema foi implantado de forma descentralizada e gradativa. O texto legal estabelece ainda que, para o atendimento das ações relativas ao Sistema de Proteção Escolar, a SEESP disponibilizaria recursos humanos próprios, cuja contratação levaria em conta fatores de vulnerabilidade e de risco a que estão expostas as escolas da rede estadual de ensino, podendo a unidade escolar contar com até 2 (dois) docentes, para o desempenho das atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC).

Os PMECs foram selecionados pelas Diretorias de Ensino, seguindo algumas prioridades: em primeiro lugar, titular de cargo docente da própria unidade escolar que se encontrasse na condição de adido (sem aula atribuída, cumprindo horário de permanência); em segundo, o docente readaptado³ e por último, docente ocupante da função atividade, abrangidos pelas Disposições Transitórias da LC 1010, de 01/06/2007.⁴

Com a instituição dessa resolução, ficou também regulamentado o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE, constituindo-se em instrumento de informações *on-line* para o registro, por parte do Diretor da Unidade Escolar, das ações ou situações de conflito ou indisciplina, danos patrimoniais, furtos, ou ações que possam caracterizar atos infracionais.

Para normatizar os procedimentos de seleção das unidades escolares que passaram a contar com o PMEC, a SEESP publicou uma instrução conjunta CENP/DRHU de 09/04/2010 (SÃO PAULO, 2010b). Os critérios estabelecidos incluíam o preenchimento de uma manifestação de interesse da escola em contar com o docente para exercer as funções de PMEC, a classificação dos

3 Professor readaptado: professor afastado de suas funções de sala de aula, por motivos de saúde, desenvolvendo outras funções na unidade escolar em conformidade com o rol autorizado pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde – CAAS.

4 A LC 1010/2007 - Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA – SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM, e dá providências correlatas. Acesso em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2007/lei%20complementar%20n.1.010,%20de%2001.06.2007.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

candidatos, bem como a atribuição de aulas. Entretanto, os motivos que levam escolas públicas estaduais paulistas a aderirem ao programa e preencherem o ROE são diversificados, conforme se analisará na apresentação dos ROEs de uma unidade escolar localizada na região de São José do Rio Preto.

Ao longo do ano de 2010, o docente designado Professor Mediador Escolar e Comunitário colocou em prática o rol de atribuições da função do PMEC, estabelecidas na Resolução SE 19, de 12/02/2010. Porém, como é comum ocorrer na implementação de programas de governo, intervenientes de percurso fizeram com que a SEESP, ao analisar os problemas, realizasse ajustes, publicando a Resolução SE 1, de 20/01/2011 (SÃO PAULO, 2011a), que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, alterando o artigo 7^o da Resolução SE 19, de 12/02/2010, excluindo desse artigo a referência da jornada de 24 horas semanais e a menção referente à manutenção da jornada do professor readaptado.

O novo texto distribuiu ainda a normatização da jornada semanal do PMEC, com orientações sobre o enquadramento dos professores. Na Resolução SE 19/2010, a jornada do professor mediador era de 24 horas e a partir da Resolução SE 01/2011 aqueles PMECs que tinham jornada superior a de 24 horas passariam a exercer a função em 30 horas semanais, com previsão de até 8 horas mensais, inclusas nesta jornada, para encontros de cunho formativo no núcleo de Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar junto da Diretoria de Ensino.

Em continuidade à regulamentação do Sistema de Proteção Escolar, foi publicada em 27/01/2011 a Instrução Conjunta CENP/DRHU (SÃO PAULO, 2011b), visando à normatização de procedimentos a serem seguidos para recondução de docentes em exercício no ano de 2011, com atribuições de PMEC. Porém, sua avaliação de desempenho deveria ser considerada satisfatória. É preciso ressaltar que as escolas prioritárias (que não conseguiram alcançar a meta estabelecida no IDESP⁵) têm prioridade na seleção do PMEC. Já as escolas que não querem contar mais com o PMEC, devem justificar a decisão, por meio de um ofício endereçado à Diretoria de Ensino de sua jurisdição. As escolas somente passam a contar com um segundo PMEC, quando funcionam em três turnos, com um mínimo de 10 (dez) classes em cada turno (SÃO PAULO, 2010b).

5 IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

Documentos de orientação para o funcionamento do Sistema de Proteção Escolar: os Manuais de Conduta e de Proteção Escolar

Ressaltem-se os aspectos relevantes para identificar as noções que sustentam a ideia de práticas disciplinares no âmbito escolar, primeiramente, com base no Manual de Normas Gerais de Conduta Escolar (SÃO PAULO, 2009a). O referido documento registra que os alunos têm direito a uma educação pública gratuita e de qualidade, sobretudo tendo em vista que as escolas “abrigam alunos e alunas de diferentes idades, níveis de desenvolvimento psicossocial e estratos sociais, que devem receber do Estado atenções adequadas às suas necessidades” (SÃO PAULO, 2009a, p. 7).

No mesmo sentido, o texto registra que crianças e adolescentes têm “o direito a tratamento justo e cordial, por todos os integrantes da comunidade escolar”. Porém, o documento não se furta a registrar a relação de deveres e responsabilidades, dentre as quais: “frequentar a escola regular e pontualmente, realizando os esforços necessários para progredir nas diversas áreas de sua educação” (SÃO PAULO, 2009a, p. 9). Outro ponto relevante diz respeito às condutas que afetam o ambiente escolar: faltas disciplinares – passíveis de apuração e aplicação de medidas disciplinares –, além de condutas que professores ou a direção escolar considerem incompatíveis com “a manutenção de um ambiente escolar sadio ou inapropriadas ao ensino-aprendizagem, sempre considerando, na caracterização da falta, a idade do aluno e a reincidência do ato” (SÃO PAULO, 2009a, p. 10).

A ampliação de situações de violência e de conflitos no espaço escolar vem consolidando o debate sobre dinâmicas a serem adotadas pelas equipes gestoras no sentido de se preocuparem em melhorar as relações interpessoais no ambiente da instituição. Nesse sentido, outro documento oficial elaborado pela SEESP, denominado Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, assinala seu objetivo:

subsidiar a escola pública com aprofundamentos sobre conceitos de direitos civis e constitucionais, além de fornecer informações e esclarecimentos relativos à natureza das atribuições e competências das diversas instâncias a serem mobilizadas no enfrentamento e mediação dos conflitos que comprometem e distorcem a convivência no ambiente escolar e podem até, eventualmente, extrapolar a dimensão pedagógica (SÃO PAULO, 2009b, p. 7).

Identifica-se um discurso preocupado em subsidiar os gestores das escolas públicas com informações centradas na ordem do direito, com vistas

a prepará-los para enfrentar ações de cunho judicial, se for necessário. A Tabela 1 aponta dados de evolução do Sistema de Proteção Escolar – SPE de 2010 a 2012.

Tabela 1 A implantação do Sistema de Proteção Escolar no estado de São Paulo (2010-2012).

Distribuição (ao longo do período)	Total de es- colas públicas estaduais	2010	%	2011	%	2012	%
Escolas Estaduais	5308	965	18	1604	30	2473	46

Fonte: Os autores, com base nos dados da Secretaria de estado da Educação.

Esses dados indicam que o Sistema – por intermédio da implantação da figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário – P MEC está adquirindo centralidade rapidamente como medida da política educacional paulista. Em 2010, 965 (novecentas e sessenta e cinco) unidades possuíam o P MEC, o que representava 18% do total das 5308 escolas da rede estadual de ensino; em 2011, 1604 (mil seiscentas e quatro) unidades possuíam o P MEC, o que representava 30% do total das 5308 escolas, já em 2012 esse número saltou para 2473 (duas mil e quatrocentas e setenta e três) unidades que possuíam o P MEC, o que representa 46% do total das 5308 unidades distribuídas pelo estado de São Paulo. Evidencia-se que sua expansão está relacionada a situações conflituosas no ambiente escolar e seu entorno para a prevenção da violência.

O Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE – a escola registrando situações de conflito no cotidiano

A escola em pauta está localizada na região administrativa de São José do Rio Preto, composta por 25 escolas, das quais 16 (64%) escolas são contempladas com a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário – P MEC. A unidade iniciou suas atividades em 1987, oferecendo Ensino Fundamental – Ciclo II (6º ao 9º ano) em período integral e Ensino Médio, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. O Ensino Fundamental – Ciclo II, em período integral, é oferecido em regime de progressão continuada e organizado num ciclo que abrange do 6º ao 9º ano, com duração de 4 (quatro) anos. Já o Ensino Médio, com duração de três anos, é oferecido em regime de progressão parcial nos períodos matutino e noturno. A escola tem 397 (trezentos e noventa e sete) alunos matriculados. Os alunos são filhos de pais

trabalhadores da zona urbana e rural. A equipe gestora é composta por um diretor, dois vice-diretores, dois professores coordenadores pedagógicos e um professor mediador escolar e comunitário, sendo uma das três primeiras escolas da Diretoria de Ensino a contar com a figura desse profissional na sua equipe gestora. Entre seus 40 (quarenta) professores, há titulares de cargo, estáveis e contratados. Para suas atividades administrativas, a escola conta com 16 (dezesseis) funcionários. Para melhor organizar os dados dos registros analisados, as ocorrências realizadas no período de 01/02/2009 a 30/10/2012 foram agrupados nos Quadros 1, 1 A, 1 B e 1C, resumidos para facilitar sua compreensão.

Quadro 1⁶ Tipo de Ocorrência: Invasão do Prédio Escolar.

Infração	Breve Descrição	Providências	Registro	Avaliação	
			(BO)*	(Grau)	(SPE)**
Invasão	Em 16/06/2009, por volta das 12:00 horas (horário de almoço na ETI), dois indivíduos invadiram pulando o muro que dá acesso à rua. Segundo os PM que atenderam a denúncia, os mesmos são suspeitos do uso de entorpecentes. Houve correria na rua de frente à U.E., quando houve invasão à escola. Então, o CB PM XXXXX, solicitou à PC XXXXXXX para adentrar a escola, para a devida averiguação. No entanto, os suspeitos conseguiram escapar. Houve tumulto e confusão.	Polícia militar	Não	Grave	Ruim

6 Os dados dos quadros foram retirados de <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaRoe.aspx?contextmenu=roe>>. Acesso em: 05 nov. 2012. Ressalte-se que os quadros apresentados são retirados do site em seu formato original, omitidos os nomes por questões éticas.

Quadro 1 *Continuação...*

Infração	Breve Descrição	Providências	Registro	Avaliação	
			(BO)*	(Grau)	(SPE)**
Invasão	Em 19/06/2009, por volta das 17:20 horas, no pátio interno, um grupo de adolescentes e adultos moradores do bairro invadiram a escola para jogar bola no campo de grama. Prática costumeira no passado. Porém desde quando assumi a direção da U.E. tentei, por diversas vezes, orientar quanto aos procedimentos para requerer o local. O grupo não aceita identificar-se através de nome completo e RG. Alguns ameaçaram e recusavam a retirarem-se. A PM foi acionada.	Polícia militar	Não	Leve	Ruim

Fonte: Dados processados pelos autores.

*BO: Boletim de Ocorrência. Os registros dizem respeito ao fato de a escola lançar mão de Boletim de Ocorrência e se o fato foi considerado grave ou leve.

**SPE: Sistema de Proteção Escolar.

Tendo em vista as duas ocorrências registradas, nota-se que a descrição diz respeito a duas ações de invasão desse espaço, indicando situações de vulnerabilidade do ambiente escolar e de “perigo” à comunidade escolar. É possível constatar que o registro realizado pelo Diretor, por meio do Sistema Eletrônico de Ocorrências Escolares – ROE, utiliza o campo intitulado como “descrição da infração”, com termos semelhantes ao de um Boletim de Ocorrência em Distrito Policial. Em ambas ocorrências, a polícia militar também foi chamada para que tomasse ciência do fato e providenciasse a retirada dos invasores.

Quadro 1A Tipo de Ocorrência: Registro de Ameaças.

Infração	Breve Descrição	Providências	Registro	Avaliação	
			(BO)	(Grau)	(SPE)
Ameaça	O aluno constantemente desrespeita os colegas, professores por meio de ameaças causando tumulto no ambiente escolar.	Convocação dos Responsáveis	Não	Grave	Bom
Ameaça	O aluno XXXXXX faltou com o respeito com os professores entrando em suas salas, sem autorização, provocando tumulto e ameaçando os professores, quando os mesmos tentavam reprimi-lo.	Convocação dos Responsáveis	Não	Grave	Bom

Fonte: Dados processados pelos autores.

Constata-se que a Direção da Escola registra e convoca os responsáveis legais pelo aluno, possivelmente, para que assumam suas responsabilidades e contribuam para que as normas de convivência possam ser exercitadas e respeitadas por todos. Nessas ocorrências de ameaça pode-se até questionar sobre a utilidade do registro envolvendo esses atos indisciplinares, considerando que a Direção toma as medidas cabíveis e o registro se faz presente, porém, pode-se perguntar acerca de quais providências de fato foram encaminhadas após esses registros no sistema, pois o formulário não permite identificar os encaminhamentos.

Quadro 1B Tipo de Ocorrência: Desrespeito, Injúria e Ofensa.

Infração	Breve Descrição	Providências	Registro	Avaliação	
			(BO)	(Grau)	(SPE)
Injúria Ofensa	O aluno desrespeitou a Professora de Português e o Professor Coordenador.	Convocação dos Responsáveis	Não	Grave	Bom
Injúria Ofensa	O aluno faltou com o respeito com o Professor Coordenador e a professora de Português.	Convocação dos Responsáveis	Não	Grave	Ruim

Fonte: Dados processados pelos autores.

Essas ocorrências foram registradas conforme orientação prevista no documento Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (2009a, p. 33): “tanto as agressões verbais (calúnia, difamação e injúria, conforme questão 17) quanto as físicas (...) devem ser registradas nos sistemas de ocorrências da Secretaria da Educação”. Da mesma forma não é possível identificar, por meio do formulário o encaminhamento de possíveis medidas para a superação dos problemas.

Quadro 1C Tipo de Ocorrência: Classificadas como outros.

Infração	Breve Descrição	Providências	Registro	Avaliação	
			(BO)	(Grau)	(SPE)
Outros	O aluno pulou o muro da escola após o intervalo do período noturno.	Convocação dos Responsáveis	Não	Leve	Bom
Outros	O aluno desrespeitou seus professores e deixou de cumprir as normas de conduta escolar no interior da sala de aula como: a não realização das tarefas e o tumulto dos colegas incomodando o ambiente escolar.	Convocação dos Responsáveis	Não	Grave	Bom
Outros	O aluno desrespeitou os professores e colegas tumultuando o ambiente escolar.	Convocação dos Responsáveis	Não	Grave	Bom
Outros	O aluno faltou com o respeito descumprindo as Normas de Conduta Escolar.	Convocação dos Responsáveis	Não	Grave	Bom
Outros	O aluno desrespeitou a professora de História.	Convocação dos Responsáveis	Não	Grave	Bom
Outros	O aluno XXXXX faltou com o respeito com o Professor XXX em sala de aula, agindo com muita agressividade.	Convocação Fundação casa	Não	Grave	Adequado
Outros	O aluno XXX faltou com o respeito com a Professora XXX, proferindo palavras de baixo calão.	Convocação dos Responsáveis	Não	Grave	Adequado
Outros	O aluno pulou o muro da escola sem autorização.	Convocação dos Responsáveis	Não	Grave	Adequado

Fonte: Dados processados pelos autores.

Os registros apresentados acima não permitem constatar que tipo de ocorrência seria, pois as agressões poderiam ser registradas utilizando-se do campo intitulado como injúria/ofensa, possibilitando concluir que ocorreu uma falta de atenção ao selecionar a descrição da infração no aplicativo do sistema eletrônico de registro de ocorrências escolares – ROE, na coluna intitulada infração, inteiramente preenchida como “outros”. Esses “equivocos” - ou dúvidas - nos registros do ROE podem indicar que os conflitos talvez decorram de situações encaminhadas de forma equivocada. Observa-se que na coluna “providências”, invocou-se a Fundação Casa. Registre-se, portanto, que esses problemas se estenderam para o universo externo da unidade escolar, envolvendo membros das famílias e órgão de justiça.

Considerações finais

Por meio da análise dos registros de ocorrências escolares, identifica-se o teor descritivo de cada situação, muitas vezes sem informações precisas do que realmente aconteceu. Ressalte-se a ausência de clareza nas providências a serem tomadas. Por orientação do documento Normas Gerais de Conduta Escolar (2009b), a direção da escola, de imediato, pode aplicar algumas medidas disciplinares de cunho preventivo e repressivo, sem ouvir inicialmente o Conselho de Escola, podendo tomar medidas que vão desde a advertência verbal à suspensão de até cinco dias das atividades escolares.

No documento intitulado Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (2009a), observa-se que os problemas devem ser identificados e já encaminhados aos órgãos de direito de aplicabilidade da legislação, sem se preocupar de fato em resolver a situação conflituosa e contar com a presença e apoio da família para que possam assumir suas responsabilidades. Destaca-se também em relação ao preenchimento dos dados no sistema eletrônico de ocorrências escolares – ROE, que o Diretor identifica a ocorrência como “grave”, e o sistema de proteção escolar como “bom”, mas sem indicação de encaminhamento para a solução do problema, o que indica contradições e/ou falta de orientação/preparação adequada no que diz respeito ao preenchimento e ao teor do registro.

Como se disse anteriormente há certa convergência de concepções e ideias na literatura da área em relação à complexidade que envolve o tema, tal como a ausência de preparação adequada de professores e gestores para enfrentar em seu cotidiano de trabalho situações de conflito que podem

redundar em violência verbal e física. De qualquer forma, uma característica que merece destaque é a ausência do registro de Boletim de Ocorrência Policial por parte dos vitimados e pela Direção da Unidade Escolar, dando pistas que pode existir um trabalho com os alunos da unidade escolar em pauta, voltado para a aplicação das Normas de Conduta, com um caráter mais preventivo e formativo, do que propriamente punitivo. Assinale-se ainda, que a estrutura desse aplicativo foi implantada na rede estadual de ensino sem oferta de treinamento adequado ao gestor escolar em conformidade como inciso IV, § 2º do artigo 9º da Resolução SE 19, de 12/02/2010,

cabará, ao Diretor da Unidade Escolar, a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados, podendo, discricionariamente, conceder ao Vice-Diretor e/ou o Secretário de Escola autorização de acesso ao sistema.

Em suma, exercer a docência e ser gestor (em) de escolas públicas, atualmente, exige, entre outras competências e habilidades, saber administrar situações de conflito por meio do envolvimento dos atores escolares em um Projeto Político Pedagógico que acolha diferenças em todos os sentidos: culturais, econômicas, sociais, de ideias, de raças, etnias, opções sexuais e religiosas. Sabemos que as relações entre os profissionais do ensino, os alunos e suas famílias no contexto contemporâneo se revestem de maior complexidade, tendo em vista que a estrutura vigente nos sistemas de ensino reflete o modelo das sociedades industriais transposto para os países em desenvolvimento, cuja concepção está mais ligada ao crepúsculo do século XIX, do que, efetivamente, ao nascimento do século XXI (MARTINS, 2008).

Os diretores e professores encontram-se hoje no centro da discussão acerca da importância que a educação adquiriu diante das mudanças na economia, na política e na cultura. Cada vez mais, são instados a buscar novas formas de ensinar, de avaliar e de se relacionar com os alunos e seus pais, rompendo com as formas mais convencionais de trabalho. Entretanto, os cursos de formação inicial nem sempre oferecem elementos formativos que possam superar problemas e percalços configurados no cotidiano de trabalho das unidades escolares.

Como se disse anteriormente, problemas em espaços escolares - relacionados a conflitos e disciplina - vêm ocupando o centro das discussões, exigindo de diretores e professores a compreensão da diversidade de valores sociais que se manifestam na escola e emergem no contexto atual tais

como aborto, drogas, opção sexual, violência, problemas familiares. Essas questões exigem, atualmente, uma mudança profunda na visão de mundo e no conhecimento adquirido nos cursos de formação inicial. Historicamente, o peso das religiões mais tradicionais e de valores relacionados à família (até há pouco tempo atrás, unicelular), configurava o escopo de uma determinada concepção de mundo (TARDIF; LESSARD, 2005). Entretanto, esse cenário mudou significativamente, provocando novas exigências para os profissionais da educação, sobretudo no que diz respeito a quais valores transmitir e como enfrentar desafios em situações de conflito e indisciplina.

Embora seja possível constatar a existência de contradições presentes nos registros analisados, bem como identificar certa semelhança à estrutura de um registro com caráter baseado em linguagem do campo do direito, pode-se, também, observar que a SEESP passou a ter acesso imediato às situações de segurança das unidades escolares em todo o estado.

De um lado, os órgãos centrais poderiam utilizar esses registros como escopo informativo para elaborar políticas públicas educacionais mais coerentes às necessidades e ao perfil do alunado que, majoritariamente, frequenta a escola pública no estado, prevenindo situações de conflito intra e extramuros escolar que pudessem gerar insegurança nos profissionais, nos alunos e suas famílias. De outro lado, porém, as situações de conflito podem ampliar o campo de tensão que as gerou, tendo em vista a ausência de preparação adequada dos profissionais envolvidos nessas situações para trabalhar de forma adequada com os desafios que se colocam nas complexas relações do cotidiano escolar. Para que isso não ocorra, outras medidas devem ser adotadas para dar sustentabilidade ao programa: mudar a forma de atribuição de aulas do Professor Mediador Comunitário, considerando que essa função é prioritária e crucial para o sucesso do Sistema de Proteção Escolar; incluir no Projeto Político Pedagógico as questões que se referem às situações de conflito e indisciplina; oferecer formação continuada permanente sobre o tema para os diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores mediadores comunitários, apresentando e discutindo os Manuais que normatizam o programa; instaurar fóruns de discussão que poderiam ser realizados nas Diretorias de Ensino Regionais de todo o estado, em conjunto com o Conselho Tutelar e o Ministério Público, para que todos os órgãos envolvidos no encaminhamento de soluções para crianças e jovens em situações de conflito pudessem implementar políticas públicas integradas nesse campo.

Referências

- AMORA, A. S. *Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2008.
- AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá providências: Brasília: Ministério da Saúde, 1990.
- LOPES, R. B. Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas "violentas". *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2004.
- MARTINS, A. M. A constituição de trajetórias profissionais: possíveis contribuições ao debate sobre o trabalho docente. *Revista da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI)*, Madri, n. 46/9, p. 1-14. set. 2008.
- SÃO PAULO (Estado). *Secretaria de Estado da Educação*. Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania. São Paulo: CECIP, 2007.
- _____. *Secretaria de Estado da Educação*. Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania. Sistema de Proteção Escolar. São Paulo: FDE, 2009a.
- _____. *Secretaria de Estado da Educação*. Normas Gerais de Conduta Escolar. Sistema de Proteção Escolar. São Paulo: FDE, 2009b.
- _____. *Secretaria de Estado da Educação*. Resolução SE nº 19, de 12/02/2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: CENP/DRHU, 2010a.
- _____. *Secretaria de Estado da Educação*. Instrução Conjunta CENP/DRHU de 09/04/2010. São Paulo, CENP/DRHU, 2010b.
- _____. *Secretaria de Estado da Educação*. Resolução SE nº 1, de 20/01/2011, dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de proteção Escolar e dá providências correlatas. São Paulo: CENP/DRHU, 2011a.
- _____. *Secretaria de Estado da Educação*. Instrução Conjunta CENP/DRHU de 27/01/2011. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino paulista, expedem a presente instrução. São Paulo: CENP/DRHU, 2011b.
- _____. *Secretaria de Estado da Educação*. Resolução SE nº 7, de 19/01/2012. Dispõe sobre o exercício das atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. São Paulo: CENP/DRHU, 2012a.
- _____. *Secretaria de Estado da Educação*. Resolução SE nº 18, de 28/03/2012. Altera a Resolução SE nº 1, de 20 de janeiro de 2011, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá outras providências. São Paulo: CENP/DRHU, 2012b.
- SILVA, D. G. *Violência e estigma: bullying na escola*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TIBÉRIO, W. *A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2011.
- WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso, 2012.

Foucault e o des(controle) dos sujeitos

Nadia Perez
Drieli Giangarelli

Introdução

O objetivo deste capítulo é *revisitar* e rever algumas ideias do filósofo Michel Foucault sobre o poder disciplinar e seu alcance para pensarmos a escola nos dias de hoje e, em especial, para refletirmos sobre o controle e o disciplinamento dos indivíduos na instituição escolar.

Não cabe nos limites deste capítulo e, também, não é de nosso interesse apresentar um estado da arte sobre o seu pensamento. Uma tarefa como essa exige um grande fôlego, dada a magnitude de sua obra. Não é nosso objetivo também discutir a atualidade do pensamento de Foucault para pensarmos o cotidiano escolar, pois já partimos do pressuposto de que seu pensamento é atual. Nossas intenções são mais modestas.

Revisitaremos o referencial foucaultiano justamente para tentar entender como a escola de hoje, imersa em um conjunto de relações sociais que refletem as mudanças pelas quais a nossa sociedade vem passando nas últimas décadas, ainda está fundamentada em práticas, saberes e poderes que remetem a sua idealização e formação no início da Era Moderna.

A esse respeito, é válido ressaltar a observação feita por Ratto (2007) sobre uma possível incoerência de se valer das análises foucaultianas para pensar a escola na contemporaneidade. Para a autora, apesar de vivermos em uma sociedade profundamente diferente da estudada e também vivida por Foucault, encontramos práticas escolares que se assemelham às práticas da Pedagogia Tradicional. Ao investigar a lógica disciplinar presente nos Livros de Ocorrências, objeto de sua pesquisa, a pesquisadora chega à conclusão

de que tais livros representam o que há de mais tradicional e contínuo nas práticas de disciplinamento produzidas ao longo da modernidade.

Aqueles que têm em seu cotidiano um envolvimento maior com a escola, seja lecionando, pesquisando ou mesmo convivendo com tal instituição, percebem, claramente, o alcance da afirmação anterior. Apesar de vivermos em uma época de declaradas mudanças, tão bem percebidas e debatidas pelas Ciências Humanas e Sociais, a escola ainda reproduz práticas tradicionais, e ainda estamos muito distantes da mudança desse cenário.

Dessa maneira, *revisitar* Foucault nos traz inúmeras possibilidades para pensar a nossa escola do presente, uma escola real, formada por sujeitos de “carne e osso”, profundamente heterogêneos em suas aspirações, ações e visões de mundo e imersos em um cotidiano marcado por contradições, necessidades, faltas e urgências que irão atribuir diferentes sentidos às suas ações. Sujeitos estes envolvidos em complexas redes de poderes e saberes que dominam, excluem e oprimem aqueles que não se adequam aos seus ideais de normalidade, mas que também produzem resistências, questionamentos, rupturas às imposições e aos poderes estabelecidos.

Além disso, conforme observaram Veiga-Neto e Saraiva (2011), as teorias de Foucault são importantes no campo da pesquisa em educação, e suas abordagens diferenciam-se pelo seu potencial de crítica ao presente. Devemos entender que criticar o presente na perspectiva foucaultiana não é simplesmente afirmar que a escola não funciona, mas significa questionar, recusar e buscar alternativas para o presente.

Assim, o capítulo está dividido em três partes. Na primeira, faremos uma apresentação sobre o pensamento de Foucault, tentando demonstrar as diferentes direções que o seu pensamento assume ao longo de sua trajetória intelectual. Na segunda parte, analisaremos a emergência e a permanência da lógica disciplinar nas práticas pedagógicas atuais. Na terceira, destacaremos as rupturas com a lógica disciplinar e as possíveis direções para pensar a escola no presente.

Michel Foucault: a busca de um sentido

Michel Foucault publicou em 1982, dois anos antes de sua morte prematura, um artigo em que analisa os seus últimos 20 anos de trabalho e, “em um tom quase inventário de sua obra intelectual” (VEIGA-NETO, 2008, p. 20), apresenta, em um esforço de autorreflexão e de autocrítica, quais foram os

princípios que nortearam seus escritos. Logo no início do texto, Foucault esclarece-nos o que motivou as suas pesquisas: “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Para Foucault, a compreensão dos mecanismos de *assujeitamentos* a um determinado tipo de poder ou saber não era um fim em si mesmo, mas uma forma de encontrar meios para resistir e romper com as formas de sujeição da subjetividade, em uma busca de possíveis libertações para os sujeitos. Em outras palavras, em seu empreendimento filosófico e, por que não dizer, histórico e sociológico, Foucault analisa os meios de sujeição, mas também as rupturas com as formas históricas de sujeição. É exatamente por isso que as suas análises privilegiam sempre aqueles que confrontam diretamente tais imposições.

Apesar do “sentido único” atribuído por Foucault ao seu pensamento, quase no fim de sua produção intelectual e da sua vida, quando olhamos para o conjunto de sua produção intelectual, percebemos o quão difícil é enxergar esse “sentido”. Além do caráter enciclopédico e da densidade de suas obras, há também os “muitos deslocamentos conceituais e metodológicos que ele foi fazendo ao longo de suas próprias investigações” (VEIGA-NETO, 2008, p. 14).

No entanto, mesmo com as dificuldades de se reconstruir um pensamento tão inquieto, não conformado e tão disruptivo como foucaultiano, convencionou-se na academia, para facilitar o entendimento da sua trajetória intelectual, dividir a sua obra em três momentos.

Na primeira fase, cujas obras mais conhecidas são *As palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber*, Foucault examina as relações entre saberes e poderes. O autor demonstra como em determinados períodos históricos há diferentes regimes de verdade que legitimam visões de mundo e práticas sociais os quais são aceitos como verdadeiros e inquestionáveis. As mudanças que ocorrem nos saberes, no conhecimento científico não são provenientes das relações estabelecidas dentro do próprio campo científico, mas se relacionam com os regimes de poder que circulam no interior da ciência. A esse respeito, dirá Foucault (2006, p. 4):

Não é portanto uma mudança de conteúdo (refutação dos erros antigos, nascimento de novas verdades), nem tampouco uma alteração na forma teórica (renovação de paradigma, modificação dos conjuntos sistemáticos). O que está em questão é o que rege os enunciados e a forma

como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificados ou infirmados por procedimentos científicos.

A segunda fase de sua produção intelectual é a mais conhecida. Nessa etapa, Foucault investiga como os sujeitos são constituídos por meio de mecanismos muito sutis de poder. Aliás, esse “segundo Foucault” é o que mais exerceu influências nas pesquisas sobre educação no Brasil (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011). As obras mais representativas são *Vigiar e punir, História da sexualidade volume I, Os anormais* e *Em defesa da sociedade*.¹ A preocupação direciona-se para a relação entre os sujeitos e o poder, e Foucault apresenta sua inovadora teoria sobre o poder. Opondo-se às teorias clássicas, principalmente as baseadas em concepções jurídicas do poder, presente tanto nas ciências políticas como no marxismo, o autor dirá que as sociedades modernas inauguraram uma nova economia de poder baseada na sua positividade. O poder não é apenas aquele que diz não, que reprime e oprime. Não vem apenas do alto e dos aparelhos de Estado. Não pertence a uma instituição, nem mesmo é monopólio de uma determinada classe. O poder atravessa as instituições e todo o tecido social e tem por alvo os sujeitos, seu corpo, a sua individualidade e subjetividade. Seu objetivo maior é a produção e reprodução de corpos dóceis e úteis. Em suas palavras:

Se o poder fosse apenas repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que ele seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 2006, p. 8).

Já o terceiro momento de Foucault é aquele que aponta novos caminhos para os sujeitos resistirem ao poder, novas formas de cuidado e de reflexão sobre si. Nesse momento, a preocupação gira em torno das questões éticas e das possibilidades de autogoverno em contraposição às formas de sujeição da vontade. Foucault recorre à cultura ocidental, especialmente da Antiguidade Grega, para pensar em novas possibilidades de existência e de libertação das estruturas do poder. As obras mais conhecidas desse período são *A hermenêutica dos sujeitos* e *A história da sexualidade volume II e volume III*.

1 *Os anormais* e *Em defesa da sociedade* foram cursos oferecidos por Foucault no Collège de France.

Feita as elucidações anteriores, podemos retomar a análise do famoso artigo de 1982, para entender um pouco mais sobre o sentido atribuído por Foucault às suas obras. Se o filósofo tem por objetivo entender os mecanismos que *assujeitam* os indivíduos, ele também procura os caminhos para romper com tais os mecanismos. Nessa busca, retoma a famosa questão kantiana exposta no texto *Was he ist Aufklärung?*, de 1793, em que Kant, filósofo do Iluminismo, atribui à filosofia uma tarefa inédita até então: a análise do presente. Para Foucault, pela primeira vez na história a filosofia deixa de investigar um sistema metafísico ou de procurar os fundamentos do conhecimento científico para entender um acontecimento do presente. A partir de então, o papel da filosofia não seria mais o mesmo, e Foucault acrescenta que caberia à filosofia entender o presente para modificá-lo.

A crítica ao presente ou “ontologia crítica dos sujeitos” associa-se, para Foucault, necessariamente à genealogia de Nietzsche. A genealogia é método de entendimento da história o qual recusa as grandes narrativas que buscam a origem e a continuidade da história, bem como recusa os universais do espírito humano. Em outras palavras, a genealogia não investiga a continuidade dos acontecimentos, mas busca analisá-los de acordo com as especificidades de cada momento.

A genealogia não se opõe à história como a visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista: ela se opõe, ao contrário, aos desdobramentos meta-históricos das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa de origem (FOUCAULT, 2006, p. 16).

O método genealógico recusa, portanto, as verdades inquestionáveis, os sujeitos universais, as instituições permanentes e os poderes absolutos. Convida a uma reflexão sobre o presente e sobre as maneiras de transformar a nossa realidade.

É nesse sentido que podemos nos valer das reflexões foucaultianas para pensar o contexto escolar. Refletir sobre as práticas escolares no presente requer considerar as particularidades de uma instituição que surge e se desenvolve em um determinado momento histórico, com objetivos traçados e com uma lógica de funcionamento a qual será alterada ao longo da sua existência.

Requer ainda considerar que “a universalidade e a pretendida eternidade da escola são pouco mais do que uma ilusão” (VARELA; ALVAREZ-URIA, p. 225, 1992). É ilusório justamente porque cada contexto escolar é único. A escola não é uma instituição soberana que paira acima dos indivíduos, dos sistemas jurídicos, das políticas públicas, da estrutura de classes e das mudanças da

sociedade. Entender a historicidade da escola, bem como o contexto social e cultural em que ela está inserida e a ação de seus agentes em um determinado espaço impossibilita especulações sobre o que é a escola, ou o que deveria ser, bem como evita teorizações apressadas e pouco afinadas com a realidade escolar.

A lógica disciplinar da instituição escolar

Foucault localizou entre os séculos XVII e XVIII a emergência, no início da modernidade, de uma nova tecnologia de poder chamada de *poder disciplinar*. Essa nova forma de poder tornou-se preponderante em todas as instituições modernas e fez dos corpos dos sujeitos seu alvo maior.

O corpo como o centro de ação do poder é algo comum ao longo da nossa história (FOUCAULT, 2001). No entanto, a inovação trazida a partir do século XVII refere-se a uma nova “anatomia política do corpo”, ou seja, uma nova forma de gerenciamento dos corpos pelo poder. O corpo será cuidadosamente controlado em todos os seus movimentos, esquadrihado, limitado em suas ações, vigiado no tempo e no espaço.

Sobre o corpo será atribuída a disciplina. Foucault expande o conceito de disciplina e o define como um conjunto de métodos que controlam de forma detalhada todas as operações do corpo, visando impor uma relação de docilidade e utilidade (FOUCAULT, 2001). Dessa maneira, o poder disciplinar atuará por meio de uma série de procedimentos e de técnicas que irá impor aos corpos uma vigilância constante e uma ameaça constante de punição.

Foucault por meio de sua análise diagnosticou nas prisões, nos asilos e nas escolas atitudes de vigilância e domesticação dos corpos e das mentes do sujeito. Inicia-se então a concepção de um homem como objeto, capaz de ser formado, moldado, o que propicia às instituições a possibilidade de modificá-lo. Conforme o autor, o corpo, nessas instituições, passa a ser domesticado, por meio de normas e punições, através das disciplinas:

É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas (FOUCAULT, 1999a, p. 42).

Tal modelo de disciplina tem uma função econômica e política que permite lucros com o trabalho humano, mecânico, tirando o máximo de forças

individuais de cada um, o que possibilita controlar grandes massas humanas com o discurso de verdade, com a finalidade de formar um sujeito submisso e disciplinado. Nas palavras do autor:

[...] nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 1999b, p. 119).

O poder disciplinar é caracterizado por Foucault como um poder produtivo. É o poder que se apropria dos corpos dos sujeitos, produz subjetividades e discursos sem reprimir, sem dizer não. É um poder que normaliza e adequa os sujeitos de acordo com normas e regras, mas o faz de maneira que não seja percebido enquanto tal. O exercício do poder é feito de forma performática, é atualizado constantemente por meio de regras, proibições, ritos, punições e exclusões. A sua eficácia é garantida justamente porque os sujeitados não percebem a complexa rede de dominação em que estão imersos e que envolve saberes, poderes, e prazeres.

Assim, a positividade do poder disciplinar só pode ser compreendida se nos desvincularmos de algumas representações negativas e totalitárias sobre o poder. Foucault não compreende o poder “como o conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos a um Estado determinado” (FOUCAULT, 1985, p. 88) nem como uma relação de dominados e dominantes. O poder deve ser compreendido como uma “*multiplicidade de correlações de força*” que estão presentes em todo o corpo social, ou seja, em todos os lugares. Disso resulta que não há um foco único do poder, pois o poder circula por todas as direções e funciona em cadeia.

O poder só existe como um ato em uma relação entre os sujeitos. Não age diretamente sobre os outros, mas é uma ação sobre ação. Ele depende do outro para se exercer, e diante desse outro é possível e necessário que se “desenvolvam todo um campo de resposta, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243). Assim, para que o poder se exerça é fundamental a existência da liberdade, para que os indivíduos possam agir ou reagir contra esse poder. Onde há poder há resistências que podem ser “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis” (FOUCAULT, 1985, p. 91).

Assim, o poder incita constantemente as reações, questionamentos e rupturas. Se não o fizesse, não seria uma relação produtiva, mas uma relação

de violência. “Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela fecha todas as possibilidades; não tem junto de si outro polo que não da passividade; e, se encontra resistência, a única escolha é tentar reduzi-la” (FOUCAULT, 1995, p. 243). Quando entra em cena apenas a violência, o poder disciplinar deixa de produzir seus efeitos. Não que o poder disciplinar não seja violento, mas, a partir do momento que ele produz apenas violências, ele deixa de ser produtivo. A violência é vista como uma degeneração do poder produtivo.

Historicamente, a escola é a instituição que levará mais adiante o projeto moderno de instaurar a própria sociedade disciplinar (VEIGA-NETO, 2008). Sua ação será mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições como o exército, hospital, prisão (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011).

A questão da disciplina é antiga, datada dos colégios medievais, e a partir do século XVII ela expandiu-se para as escolas, para o exército, os hospitais e, no século XIX, para as fábricas. O controle dos corpos e dos movimentos, como em uma máquina, com o melhor desempenho possível, sem imprevistos e com eficácia, já se faz presente nas organizações escolares dos séculos XVIII e XIX, que passam a ser vistas como “escolas modelos”.

É interessante observar que a associação entre disciplina e instituição escolar já estava presente em Kant. Para o filósofo, o homem é o único ser que precisa ser educado para superar a condição animal. A passagem de uma condição para outra deverá ser feita por meio das disciplinas.

As disciplinas submetem o homem às leis da humanidade e começa fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem ficar sentadas tranquilamente e obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado (KANT, 1999, p. 14).

A escola, nesse sentido, configura-se num aparelho para aprender e principalmente para disciplinar. A leitura foucaultiana permite analisar como o processo escolar atua de forma disciplinadora de corpos e mentes, por meio da imposição de inúmeras obrigações, tarefas e comportamentos, dentre os quais destacamos: as atribuições de tarefas com certa duração e ordem; adequações de nível e de série; postura para ler, escrever, recitar, falar; imposições de vestimentas e de uniformes; respeito às hierarquias.

Tudo o que não está dentro das normas deve ser punido, corrigido. Mecanismos para ajustar os alunos funcionam nas instituições como as filas, os horários, as carteiras enfileiradas, por exemplo. Forma-se um tipo de saber que permite rotular os alunos, por exemplo, “o indisciplinado”, ou então um saber que o qualifica, o valoriza.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 2001, p. 164-165).

Vivemos em uma sociedade de vigilância, em que a cada momento nos damos conta de que estamos sendo controlados e avaliados. Ocasionalmente, tal vigilância é sutil ou naturalizada que sequer notamos a sua presença. As instituições, em geral, adotam os mecanismos disciplinares para garantir a vigilância, o controle, a maior produtividade e desempenho de seus integrantes. Dessa forma, as instituições escolares inseridas no contexto sociocultural estão impregnadas desse mesmo mecanismo disciplinar de controle social.

Conhecer essas disciplinas e seus mecanismos de controle possibilita o entendimento da submissão da instituição escolar a diversas normas disciplinares e da obediência dos alunos. Faz-se importante refletir sobre o fato de que a força do poder e o olhar vigilante expresso pelas hierarquias podem ser um meio hábil para gerar o comportamento dócil de alunos e professores, e pode haver uma razão de cunho político e social diretamente interessada nesse comportamento disciplinado.

Na escola, a punição se dá por meio de “micropenalidades”, que dizem respeito às atitudes relacionadas ao tempo, hábitos, comportamentos, gestos, corpo, sexualidade e discurso. O controle acurado dos alunos ocorre por meio do esquadrinhamento das atividades e do corpo. O controle de todos esses movimentos garante que os indivíduos saiam da escola com uma determinada docilidade. O corpo engendra-se numa “mecânica do poder”, que “o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2001, p. 119).

Isso permite que seja retirada toda a sua força produtiva e diminuída toda a sua força no âmbito de resistências.

Foucault apresenta quatro tipos de organização disciplinar do indivíduo: celular, orgânica, genética e combinatória. A organização escolar consiste em colocar cada aluno num lugar específico, cada aluno tem a sua carteira, e isso pode significar preencher toda a sala de aula de modo organizado e que se possa, assim, vigiar o comportamento de cada aluno, rompendo com todo o tipo de comportamento dito perigoso para o bom andamento da aula.

Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro etc. Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço (FOUCAULT, 2001, p. 106).

O espaço organizado em sala de aula permitiu que a escola se tornasse uma “máquina de ensinar”, de vigiar e punir. A escola consiste na aplicação do “quadro-vivo”, que visa transformar uma multidão inútil, perigosa e confusa numa multidão útil e organizada.

Os efeitos do poder disciplinar multiplicam-se na rede escolar em decorrência do maior acúmulo de conhecimentos adquiridos sobre o aluno a partir da sua entrada nesse novo campo do saber.

[...] a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder a íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correria (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito (VEIGA-NETO 2005, p. 114).

A constituição desse novo saber sobre a vida do estudante foi possibilitada devido às práticas disciplinares, sendo a vigilância seu suporte nevrálgico. A escola, como as demais instituições disciplinares, produz poder, e é pela vigilância que esse poder passa a se organizar em multiplicidade, de forma automática e anônima, atuando diretamente na vida dos que nela estão inseridos, fazendo funcionar, assim, uma “rede de relações”.

O medo de ser punido é o que vai fazer com que o indivíduo não queira se esquivar das normas. A punição torna-se, sobretudo, a parte mais latente do processo penal, deixando o campo da percepção diária para adentrar a consciência abstrata do sujeito. Punir é tratar o corpo para torná-lo dócil e

submisso, é a microfísica de poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições sociais (FOUCAULT, 2001).

O “corpo político” constitui-se enquanto um conjunto de elementos materiais e de técnicas que serve como armas de reforço, vias de comunicação e pontos de apoio para as relações de poder destinadas aos corpos humanos, submetendo-os a uma lógica disciplinar e normalizadora (FOUCAULT, 2001). A utilização de um poder disciplinar é capaz de garantir a ordem que, por meio da vigilância, treinamento, coerção, manipulação e docilização dos corpos, transforma os loucos, as crianças e os escolares, enquadrando-os e tornando-os aptos a viver em sociedade.

O sistema capitalista de produção designa a escola para o papel de produtora de um indivíduo que tenha comportamento sistemático, organizado, submisso e mecânico, na qual a subserviência, a disciplina, a docilidade e a pontualidade constituem os elementos fundamentais da formação humana. A disciplina, método de controle corporal e psicológico, influencia fortemente a subjetividade dos alunos.

Conforme Foucault (2001, p. 155), a instituição escolar tornou-se uma espécie de dispositivo de exame continuado, que acompanha toda dimensão de ensino. Percebe-se claramente esse fato, quando analisamos inúmeras práticas pedagógicas que surgem atualmente, nas quais o foco de atuação continua sendo os alunos em seu papel de mero receptor, reatualizando assim as velhas práticas pedagógicas que limitam a liberdade de atuação dos alunos.

A escola, nessa perspectiva de análise, ao conceber os conhecimentos seriados, salienta as disparidades individuais, recompensando os que se sujeitam a movimentos adequados, os quais a escola impõe, e punindo e excluindo os alunos que apresentam comportamento distinto ao imposto. A pedagogia moderna permite analisar os indivíduos nas suas peculiaridades, buscando tornar todos igualmente submetidos às regras, vigiando-os constantemente. As punições não objetivam repensar acerca das ações realizadas, mas sim acusar os infratores, diferenciá-los e distingui-los, separando-os em grupos distintos, fechados e restritos de indivíduos. Pode-se afirmar que, conforme Foucault, o poder de educar não difere essencialmente do de punir. A escola, com seus mecanismos disciplinares, leva as pessoas a aceitarem o poder de serem punidas e também de punirem.

A pedagogia cria a possibilidade de controlar comportamentos e estabelecer sobre eles uma rígida vigilância. As regras disciplinares objetivam ao controle do espaço, tempo e corpo; desse modo, estereotipam indivíduos

submissos, peças fundamentais para a manutenção do sistema social, pois, como Foucault (1985, p. 188) ressalta, esse tipo de poder é uma das grandes invenções da burguesia e foi instrumento fundamental para o capitalismo industrial e do formato de sociedade vigente. Tal análise proposta aqui permite a constatação de que o processo de educação não está apenas caracterizado por aspectos objetivos, relativos aos conteúdos das disciplinas, mas também por elementos subjetivos que fundamentam as relações humanas, sobretudo as que ocorrem em instituições escolares.

Sujeitos descontrolados: as alternativas ao poder

Foucault sempre afirmou que a liberdade é a condição fundamental para o exercício do poder e que resistir sempre é possível. Aliás, ao longo de sua produção, ele concentrou-se justamente nos pontos de resistências ao poder, ou nos antagonismos do poder. É por isso que suas reflexões sempre tiveram como foco aqueles que resistem, que não se adequam ou que são exatamente produzidos pelo poder como o outro do poder.

É interessante que o poder produtivo, do qual poder disciplinar descende, opera numa espécie de lógica contraditória, paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que o poder normaliza, disciplina e pune, abrem-se espaços para pontos de escapes, de questionamento ao poder. Produzir o outro do poder é fundamental para a existência do próprio poder. Assim, por exemplo, a escola 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 podem 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, 2007, p. 134).

Em seus últimos trabalhos, Foucault dedica-se a discutir as formas de existência não subordinadas ao poder, de modo que os sujeitos pudessem se autogovernar e se reinventar de forma constante. O “governo de si”, “cuidado de si” ou “técnicas de si” podem ser definidos como o “conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo” (REVEL, 2005, p. 33). O “cuidado de si” levaria a uma estética da existência em que os sujeitos conduziram suas vidas de

acordo com uma ética baseada em valores próprios, em que o sujeito se torna responsável pela sua vida.

Ratto (2007) propõe pensar a disciplina escolar a partir da proposta da estética da existência, na forma de “estética disciplinar”, em que a escola e os sujeitos nela envolvidos tivessem a preocupação com as crianças em sua individualidade, em desenvolver nessas crianças uma ética na qual elas pudessem “manter relações críticas, ativas e criativas consigo mesmo e com o mundo” (RATTO, 2007, p. 246). O desenvolvimento dessa ética, no entanto, não ficaria restrito apenas às crianças, mas acompanharia toda a comunidade escolar, inclusive os pais.

Apesar de sua proposta transformadora, cabe questionar a viabilidade dessas práticas em nosso contexto. Como implementar tais práticas de construção diária de si se nós ainda vivemos em sociedades disciplinares, marcadas pela normalização de comportamentos e atitudes? Como reinventar os sujeitos por meio das práticas escolares se as instituições escolares estão presas a várias normalizações, avaliações e julgamentos que lhes são exteriores? Além disso, será que a saída está localizada em uma ética individual ou será que deveríamos pensar em uma reinvenção coletiva de nós mesmos e pensarmos em práticas coletivas de (des)controle dos sujeitos?

Referências

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhet. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

RATTO, A. L. S. *Livros de ocorrência: (In)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Caraluz, 2005.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 225-246, 1992.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Dominação, violência, poder e educação em tempos do Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-38.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. S. Educar como arte de governar. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 5-13, 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 22 out. 2014.

Providências registradas nos Livros de Ocorrências: relatos sobre (in)disciplina e relações entre escola e famílias

Renata Maria Moschen Nascente

Raíssa de Oste

Nathália Gonçalves Lara

Introdução

O questionamento que intitula este capítulo remete a um dos aspectos mais contundentes da educação escolar na atualidade, isto é, a relação entre pais e escola, parceiros fundamentais no desenvolvimento de crianças e jovens. Essa relação é permeada de conflitos de diversas naturezas, destacando-se aqueles relativos à (in)disciplina dos alunos. Os atos considerados pelas escolas de Educação Básica como de (in)disciplina são comumente registrados em fichas e/ou Livros de Ocorrências. Portanto, esses registros parecem bastante promissores na busca de uma compreensão de como escola e pais lidam com atitudes de crianças e jovens que contradizem, extrapolam e/ou rompem com regras socialmente estabelecidas.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar e discutir alguns resultados preliminares de uma pesquisa que vem sendo realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação: Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH, intitulada *Trajetória de Alunos Protagonistas de Violência*, na qual vem se construindo um corpo de conhecimento sobre o problema da (in)disciplina e da violência em escolas públicas por meio de levantamento de dados empíricos oriundos de livros e fichas de ocorrência e atas de Conselhos Escolares e de sua tematização. Mais especificamente, essa investigação vem sendo realizada em quatro escolas da rede estadual paulista,

localizadas em duas cidades do interior do estado, focalizando registros de ocorrências envolvendo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, durante os anos letivos de 2012 e 2013.

Na primeira parte do trabalho, explicitaremos alguns dos referenciais teóricos que vêm estruturando a pesquisa, direcionando sua discussão para um dos aspectos que têm emergido do levantamento empírico, a saber, as providências e acompanhamentos indicados pela escola a partir das ocorrências, que, normalmente, envolvem os pais e/ou responsáveis dos alunos os quais supostamente incorreram em atos de (in)disciplina.

Na segunda parte, exporemos a abordagem metodológica que vem norteando a pesquisa da qual se origina este texto, incluindo os instrumentos/procedimentos que vêm sendo utilizados no levantamento dos dados empíricos.

Finalmente, na terceira parte, apresentaremos e discutiremos alguns resultados preliminares da investigação, na tentativa de esclarecer como escola e famílias lidam com o problema da (in)disciplina, a partir das providências registradas.

Livros de Ocorrências: (in)disciplina e providências

A razão pela qual neste estudo usamos a expressão *(in)disciplina* ao invés de simplesmente *indisciplina* se baseia em um posicionamento teórico fundamentado em Foucault (1999), para quem disciplina é

a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 1999, p. 119).

Trazendo essa concepção de disciplina para os contextos escolares nos quais nossa investigação vem sendo desenvolvida, entendemos que uma primeira concepção a ser desconstruída é a que se refere ao que é disciplina e, conseqüentemente, também ao seu oposto, a indisciplina. A disciplina escolar com a qual nos deparamos nos Livros de Ocorrências diz respeito a uma escola como instituição normatizadora, isto é, uma instituição que construiu historicamente regras para que crianças e jovens docilmente aceitassem o que era esperado deles, de acordo com cada contexto social. Assim, por exemplo, até o final da primeira metade do século XX, em uma

escola religiosa para meninas, o objetivo seria formar esposas submissas, donas de casa prendadas e mães dedicadas, e quaisquer atos das estudantes que ameaçassem o alcance desses objetivos seriam considerados como de indisciplina e, provavelmente, severamente punidos. Mais recentemente, em função do desenvolvimento da sociedade industrial, as regras disciplinares das escolas públicas foram paulatinamente sendo adequadas para formar um trabalhador que aceite obedecer, cumprir horários, vestir-se, higienizar-se de acordo com padrões estabelecidos, sem questionamentos.

Os exemplos acima corroboram a desconstrução da concepção de disciplina como um conjunto único de regras, o que é confirmado por Ratto (2007, p. 115). A autora explica que, para Foucault, não há uma disciplina, mas várias disciplinas, pois se trata de várias técnicas objetivando o direcionamento da vida e do corpo, podendo ser aplicadas e sofrer modificações de acordo com as instituições sociais que se utilizam delas. O que se depreende dessa premissa é que, se não existe uma única disciplina, portanto, também não existiria uma única indisciplina preestabelecida.

Intuímos assim que na escola pública de Educação Básica, que é nosso lócus de pesquisa, a disciplina é encarada como uma maneira de construir indivíduos (RATTO, 2007, p. 118), de forma eficiente e eficaz, e que a indisciplina se constitui de um conjunto de atos que ameaçam esse propósito. Essa concepção de disciplina e de indisciplina deve produzir uma mudança em nossa perspectiva sobre os chamados atos de (in)disciplina registrados nos Livros de Ocorrências escolares, assim como sobre os educandos que os praticam. Há uma desnaturalização dessas ações, a saber, não é natural que falta de uniforme, atrasos e uso de telefones celulares na escola constituam formas de indisciplina, eles só o são de acordo com uma determinada disciplina, construída social e historicamente pela escola. Por isso utilizamos a expressão (in)disciplina, para demarcar claramente a relatividade desse conceito.

A problemática da (in)disciplina na escola deve ser ainda inserida em uma discussão mais ampla que se refere à complexidade da sociedade atual a qual se expressa na escola. Os papéis sociais definidos a partir da modernidade não estão mais tão bem-definidos, ao contrário, encontram-se difusos, quase indistinguíveis. Em outras palavras, para a escola, hoje, está muito difícil saber quem é quem nas relações entre seus partícipes e como cada um deve agir e contribuir para garantir as aprendizagens dos estudantes. Os sistemas educacionais delegam às equipes gestoras responsabilidades, principalmente sobre a integridade física, intelectual e emocional dos educandos com as quais eles não estão conseguindo lidar. Ao mesmo tempo, as

famílias também estão abdicando de algumas de suas atribuições em relação à formação de seus filhos e filhas, passando a entendê-las como tarefas da escola. As contingências sociais que levam a esse quadro não estão aqui explicitadas porque fogem do escopo deste trabalho. Interessa-nos evidenciar que a escola teve consideravelmente ampliado seu papel na formação de crianças e jovens nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que parece ter se apegado a uma disciplina moldada na modernidade. Assim, uma das causas dos conflitos em torno da (in)disciplina dos estudantes parece residir no descompasso entre a realidade das famílias, instadas a sobreviver em uma sociedade economicamente globalizada, regida por meio de tecnologias de informação e em plena (re)construção de valores, e a escola, que também está buscando subsistir nessa mesma sociedade, porém ainda regida por uma lógica disciplinar moderna.

Uma evidência desse descompasso é, por exemplo, o constante conflito entre professores e estudantes em função do uso de aparelhos de telefones celulares e *tablets* em suas aulas. Por um lado, a escola almeja estudantes cordatos, obedientes, que absorvam conteúdos, habilidades e competências que julgam para eles adequados e que se integrem à chamada sociedade do conhecimento e da aprendizagem por meio das tecnologias de informação. Por outro, comumente educadores reprimem as manifestações dos estudantes no que se refere ao uso dessas tecnologias na escola. Portanto, aparentemente, as equipes escolares querem, ao mesmo tempo, que os estudantes sejam disciplinados como “antigamente” e ativos na busca de informações e conhecimentos por meio de tecnologias. A linha que possivelmente dividiria o ser disciplinado e o ser participativo na escola parece não estar clara nem para educadores nem para educandos e muito menos para as famílias.

Essa situação de desorientação é bastante fértil no surgimento de conflitos entre educadores e educandos e também entre os próprios estudantes, que podem variar desde simples alterações verbais até agressões físicas, podendo acontecer em todos os espaços e tempos escolares. A intensidade desses conflitos, assim como a maneira que a escola lida com eles, varia de unidade para unidade. Segundo alguns de nossos referenciais teóricos (RATTO, 2007; BAZON, SILVA; FERRARI, 2013; FONSECA, RODRIGUES; ANTONIO, 2012), esses conflitos, quando entendidos como atos de (in)disciplina dos estudantes, têm sido registrados em Livros de Ocorrências, que podem variar de formato e até serem compostos de fichas.

Segundo esses estudiosos, a prevalência dos Livros de Ocorrências nas escolas deve ser atribuída às diversas utilidades que eles têm no processo

de disciplinarização dos educandos. Os Livros de Ocorrências servem para caracterizar, principalmente pela repetição de ocorrências, os alunos protagonistas de atos de (in)disciplina. Trata-se de contabilizar e categorizar esses atos, o que pode servir para justificar sanções a serem praticadas contra eles. Os registros são, além disso, considerados essenciais para dar ciência aos pais ou responsáveis sobre os atos cometidos e para registrar encaminhamentos e providências a serem tomadas, pela escola e pela família. Os registros serviriam também para proteger a equipe escolar de eventuais denúncias e/ou reclamações dos pais e/ou responsáveis em relação a punições consideradas excessivas e até abusos desses profissionais. Finalmente, eles configuram-se em uma forma pela qual os professores demandam tomadas de posição de pais e equipes gestoras em relação aos estudantes considerados indisciplinados e seus atos.

Há ainda a dimensão da intimidação criada pelos Livros de Ocorrências. Em outras palavras, eles seriam instrumentos de coerção em si mesmos, pois os estudantes reduziriam suas ações consideradas como de (in)disciplina, temendo que elas fossem registradas nos livros e que seus pais fossem chamados à escola para tomar ciência desses atos, assinar os livros e tomar, juntamente com a escola, medidas punitivas contra eles. Portanto, os Livros de Ocorrências servem aos dois propósitos: garantir a disciplina e coibir a (in) disciplina.

[...] os Livros de Ocorrências fazem parte de uma espécie de exame que disciplina – em meio a um conjunto maior de ações, cotidianamente desenvolvido pela escola –, em que especialmente as crianças são caracterizadas, classificadas e avaliadas, tendo por meta principal a “ortopedia” dos comportamentos avaliados como indisciplinados (RATTO, 2006, p. 1262).

As providências a serem tomadas pelas equipes gestoras e pelos pais em relação aos atos de indisciplina dos estudantes também compõem as narrativas dos Livros de Ocorrências, constituindo-se em um dos itens principais, como data, descrição da ocorrência e autoria do registro.

Se tomarmos o sentido etimológico de *providência*, “disposição prévia dos meios necessários para conseguir um fim, para evitar um mal ou para remediar alguma necessidade”, segundo o Dicionário Online de Português (2014), perceberemos que, ao menos até o ponto em que estamos no desenvolvimento da nossa pesquisa, os registros nos Livros de Ocorrências têm muito pouco a ver com os aspectos preventivos e remediativos, ou seja, de

ação e de intervenção, que compõem a nossa concepção do que seria uma providência.

As providências seriam também teoricamente o campo no qual se estabeleceria uma parceria entre famílias e escola, senão na formação dos estudantes, o que seria o ideal, ao menos no processo de disciplinarização engendrado pela escola. Entretanto, como indicam Castro e Regattieri (2009):

Enquanto a escola continua a comandar o processo, os pais e responsáveis passam a ocupar uma posição de auxiliar. Com seu *status* de serviço de interesse público, a educação passa a ser exercida por profissionais com saberes, poderes, técnicas e métodos próprios. Essa demarcação separa familiares e profissionais da educação, distinguindo leigos e doutos na promoção da aprendizagem escolar. A escola afirmava-se como instituição especializada na socialização das crianças, sobrepondo-se à família, às igrejas ou a quaisquer outras iniciativas de organização social (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 22).

Ao que parece, a pouca ou nenhuma participação das famílias explicitada pelos Livros de Ocorrências constitui-se em uma evidência do distanciamento entre essas duas instituições no que se refere à formação de crianças e jovens, apesar da tentativa por parte dos sistemas de ensino de cumprir o estabelecido pela Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996 (BRASIL, 1996):

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 6-7).

No que se refere às escolas da rede estadual paulista, por exemplo, aparentemente a Secretaria da Educação tem envidado esforços no sentido de criar programas que propiciem a aproximação entre escolas e famílias, incluindo a comunidade de entorno, tais como o Programa Escola da Família e a Escola de Pais, de acordo com a realidade de cada unidade escolar, ou ainda eventos esporádicos tais como os que têm sido chamados de “Um dia na escola do meu filho” (SÃO PAULO, 2010).

Portanto, tratando-se este capítulo de um recorte de uma pesquisa em andamento, ao analisarmos os dados levantados até o momento percebemos que uma análise das providências registradas nos Livros de Ocorrências

pode iluminar dois aspectos que nos parecem contribuições significativas dos pontos de vista teóricos ou práticos, refletindo-se nas seguintes questões: As providências registradas teriam algum potencial de influenciar a formação dos adolescentes que cometeram os atos de (in)disciplina? O que as providências registradas evidenciam no que se refere à relação entre escola e pais?

Com o objetivo de tentar responder as duas questões, passamos à segunda parte deste trabalho, que descreve a metodologia de pesquisa que vimos empregando, o que é essencial para que se compreenda a tematização de dados explicitada na terceira e última seção.

Metodologia

A metodologia que vem estruturando a investigação da qual se origina este capítulo se referencia na premissa de que um método de pesquisa para ser adequado a seu objeto deve se integrar aos referenciais teóricos que embasam o trabalho, possibilitando, assim, um olhar interpretativo e explicativo da realidade concreta, como aponta Vigotski: “O método, nestes casos, é ao mesmo tempo premissa e produto, instrumento e resultado da investigação” (VIGOTSKI, 1987, p. 51).

Assim, em vista da complexidade da problemática da (in)disciplina na escola, adotamos a indicação de Vigotski (1999) do método dialético como adequado à leitura e à interpretação dos dados em uma perspectiva histórica, buscando evidenciar a construção dos sentidos e significados pelos sujeitos participantes e tentando compreender os processos estudados sem fragmentá-los, sendo a pesquisa qualitativa considerada pelo autor como um possível caminho pra realizar uma investigação de acordo com essa proposta teórico-metodológica.

Portanto, temos realizado uma pesquisa qualitativa, para a qual estão previstas três etapas: levantamento de dados nos Livros de Ocorrências e atas dos Conselhos Escolares nas quatro escolas, referentes aos anos de 2012 e 2013; levantamento de dados na Vara da Infância e Juventude; e entrevistas grupais com as equipes gestoras, membros dos Conselhos Escolares e individuais com jovens protagonistas de violência. Os instrumentos/procedimentos selecionados para a coleta e análise de dados são: análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal (MINAYO, 2000).

Neste capítulo apresentaremos e discutiremos dados levantados durante a primeira etapa, ainda em andamento, referentes à análise documental

dos Livros de Ocorrências de uma das escolas, durante o ano de 2013. Esses dados foram levantados e organizados em uma planilha que é comum às quatro escolas incluídas na investigação, o que futuramente deve possibilitar a elaboração de um banco único de dados e, conseqüentemente, ampliar nosso escopo de análise.

No que se refere a este trabalho, a partir das planilhas foram elaborados alguns quadros que ao mesmo tempo organizam e evidenciam os dados levantados, para que pudessem ser tematizados.

Análise e discussão dos resultados

Como foi explicado na parte anterior, apresentaremos e discutiremos alguns dos quadros que foram elaborados a partir da análise documental dos Livros de Ocorrências de uma das escolas incluídas em nossa investigação no ano de 2013. O critério que guiou a seleção dos quadros foi o de representatividade, tanto no que se refere ao tamanho da amostra, isto é, o maior número de ocorrências registradas, como também aqueles que poderiam embasar as respostas às questões propostas neste capítulo, relativas à efetividade das providências anotadas e o que elas evidenciam no que se refere à relação entre escola e as famílias.

Quadro 1 (In)disciplina em sala de aula.

Ocorrências	Qtd.	Providência tomada	Qtd.	Acompanhamento	Qtd.	Marcadores
(In)disciplina em sala (que atrapalha o trabalho pedagógico)	153	-	-	Responsável assinou.	17	Professores
		-	-	Aluno(a) assinou.	38	
		-	-	Responsável e aluno(a) assinaram.	18	
		Mudança do aluno de lugar.	01	Aluno(a) assinou.	01	
		Suspensão.	22	Responsável e aluno(a) assinaram.	07	
				Responsável assinou.	06	
				Aluno(a) assinou.	08	
		Encaminhada à coordenação.	05	Responsável e aluno (a) assinaram.	01	
				Aluno(a) assinou.	02	
		Orientações.	02	Responsável assinou.	01	
				Aluno(a) assinou.	01	
		Advertido.	03	Responsável e aluno (a) assinaram.	01	
				Aluno(a) assinou.	02	
		Encaminhamento pedagógico.	04	Aluno(a) assinou.	02	
		Conselho escolar.	03	Responsável e aluno(a) assinaram.	01	
Aluno(a) assinou.	01					
Responsável ciente.	04	Aluno(a) assinou.	03			

Uma primeira análise do quadro indica que o tipo de ocorrência mais registrado é o que diz respeito à (in)disciplina em sala de aula, que parece ser uma concepção tão comum, compartilhada entre os professores que fizeram o registro, que o detalhamento do que seriam essas ocorrências não seria

necessário e/ou importante. Por outro lado, para nós, que tentamos desconstruir a perspectiva de uma disciplina e/ou (in)disciplina única, é evidente que esse detalhamento seria essencial.

No que diz respeito especificamente ao foco deste capítulo, as providências tomadas em função das ocorrências registradas, cabe notar que, das 153 ocorrências registradas, em apenas 41 delas foi tomado algum tipo de providência. Por outro lado, 110 acompanhamentos foram registrados. A distinção entre providência e acompanhamento já chama a atenção, pois, apesar de ela ter sido estabelecida, as duas ações parecem estar intrinsecamente ligadas, e no quadro as providências parecem estar mais identificadas com ações da equipe escolar, enquanto os acompanhamentos seriam constituídos por interfaces entre escola e pais ou responsáveis. Estamos considerando neste trabalho as providências e os acompanhamentos como dimensões de um mesmo processo iniciado pela escola objetivando responder às ocorrências.

O fato de haver mais acompanhamentos do que providências pode indicar uma falta de repertório da equipe escolar sobre medidas que poderiam influir positivamente dentro de suas concepções de disciplina e também, provavelmente, falta de tempo para tomar uma providência adequada a cada ocorrência. Por outro lado, o número bem mais expressivo de acompanhamentos, que são unicamente constituídos por tomada de ciência por meio de assinaturas dos pais ou responsáveis e/ou alunos, indica que a escola estaria demandando a participação das famílias para que ao menos soubessem do que acontece com seus filhos e filhas. Na maior parte dos acompanhamentos, 57, foram unicamente os próprios estudantes que assinaram. Em segundo lugar vêm os acompanhamentos assinados por alunos e pais, 29 no total, e finalmente em 24 ocorrências somente os pais assinaram. Essa divisão no campo dos acompanhamentos pode indicar a ausência de diálogo entre escola e famílias no campo da (in)disciplina escolar.

Os acompanhamentos aparentemente mais promissores seriam aqueles em que os pais e os estudantes tomaram juntamente ciência da ocorrência e da providência, 29 em 153 ocorrências. Mesmo nesses casos, a eficácia desse tipo de acompanhamento é bastante questionável, na medida em que apenas tomar ciência não significa que haverá um acompanhamento efetivo da trajetória escolar dos registrados. Ao contrário, o ato de tomar ciência somente parece apontar para uma postura de desresponsabilização da escola em relação aos alunos e seus atos, pois, uma vez que eles e seus responsáveis já sabem dos acontecimentos e circunstâncias relativos aos atos de (in)

disciplina, já não cabe à escola tomar medidas que poderiam levar a algum tipo de reflexão e mudança.

Interessante notar que se evidencia certa inversão entre ocorrências e providências no Quadro 1. São os registros das providências que indicam a natureza das ocorrências. Por exemplo, em um caso, a providência foi mudar o estudante de lugar, tendo ele mesmo tomado ciência e assinado no livro. Tudo indica, portanto, que a (in)disciplina do educando estava ligada ao seu lugar em sala. O que salta aos olhos é a óbvia questão: qual a função desse registro? Parece nenhuma. O professor não poderia ter simplesmente solicitado que ele mudasse de lugar? Teria valido a pena o gasto de tempo e energia com tal registro? A assinatura no livro teria feito com que o aluno aprendesse algo? As respostas a essas questões parecem ser negativas. Por outro lado, esse registro, aparentemente inócuo, revela a concepção de disciplina enraizada na modernidade (RATTO, 2007), regida pelo controle dos corpos e movimentos, para que determinados objetivos educacionais sejam alcançados.

A maior parte das providências tomadas em relação à (in)disciplina dos alunos em sala recaiu sobre a suspensão, o que indica que os atos cometidos devem ter sido considerados mais graves do que os outros registrados. Em um total de 22 casos de suspensão, nos acompanhamentos encontramos oito em que os próprios alunos tomaram ciência, enquanto em 13 os responsáveis tomaram ciência. Esses dados revelam algumas peculiaridades das relações entre escola e famílias. Em mais de um terço das suspensões, os próprios estudantes assinaram o livro, o que demonstra que mesmo em uma medida extrema, a suspensão, boa parte dos responsáveis não comparece à escola para saber o que realmente pode ter acontecido. Também interessa o fato de os registros não especificarem se são pais ou responsáveis que assinaram os acompanhamentos; o termo genérico – responsáveis – deve ter sido utilizado em função dos novos arranjos familiares nos quais os estudantes registrados podem estar inseridos. Destacam-se nessa análise os seguintes aspectos: como essas novas organizações familiares vivenciadas por esses estudantes se refletem em suas interações na escola? Essa nova dinâmica de relações pode ser regulada por uma visão disciplinar baseada na concepção de família convencionalmente estruturada, na qual cada membro tinha um papel bem-definido? E, ainda, se algumas famílias parecem estar alheias às medidas disciplinares tomadas pela escola, provavelmente é porque não percebem a escola como uma parceira na educação dos seus filhos.

De todas as providências tomadas, somente 11 poderiam ser caracterizadas como intervenções propriamente ditas, das quais quatro são de natureza pedagógica e sete se constituem como orientações (cinco pela coordenação e duas indefinidas). Então, das 153 ocorrências registradas, apenas 11 tiveram como providência ações que poderiam lograr algum êxito em relação aos problemas da (in)disciplina que geraram as ocorrências, dependendo, evidentemente, do enfoque da intervenção.

Três das providências, assim como as suspensões, caracterizam-se como punições, advertências. Normalmente, nas escolas da rede pública paulista, as advertências são passos dados antes de uma suspensão. Portanto, a advertência seria uma chamada formal de atenção, já sinalizando para uma suspensão. Se esse tipo de providência fosse eficaz, não teriam sido registradas 22 suspensões no mesmo período; portanto, o aspecto preventivo da advertência não parece ter surtido efeito no grupo de alunos estudado.

Finalmente, em três das ocorrências, as providências registradas referiram-se ao encaminhamento dos estudantes ao Conselho Escolar. Isso quer dizer que os atos de (in)disciplina que geraram as ocorrências devem ter sido abertamente discutidos no Conselho. Nas escolas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), comumente, quando um caso de (in)disciplina é enviado ao Conselho é porque este é considerado muito grave. Não raro são casos nos quais a equipe escolar solicita ao Conselho aprovação da transferência compulsória do estudante, que, como o próprio nome diz, se trata da transferência obrigatória para outra unidade escolar, já que não existe a possibilidade de expulsar alunos das escolas públicas, por força do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDBN – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), embora muitas pessoas, inclusive educadores, julgam ser possível.

É importante esclarecer que a análise anterior se trata de uma inferência, pois não temos ainda como saber, com certeza, o que teria acontecido com esses estudantes no Conselho, por não termos ainda realizado essa parte da pesquisa. Preocupa-nos, entretanto, que casos de (in)disciplina sejam simplesmente encaminhados ao Conselho e que esse encaminhamento seja considerado uma providência. Explicamos a razão: o ato de discutir abertamente uma ação e, provavelmente, a vida escolar de um estudante no Conselho o expõe em uma extensão que pode ferir seus direitos individuais. Também preocupa a transformação do Conselho em uma espécie de tribunal inquisitivo (RATTO, 2007; FOUCAULT, 1999), no qual seriam julgados os supostos atos de (in)disciplina dos educandos.

O papel do Conselho Escolar, na questão da (in)disciplina escolar, deveria ser o de foro privilegiado de desconstrução de padrões disciplinares descompassados em relação à realidade atual de crianças e jovens, na busca do estabelecimento de regras para o funcionamento da escola de modo que ela consiga servir ao seu propósito fundamental: o desenvolvimento humano. Portanto, encaminhar casos de (in)disciplina ao Conselho Escolar, em si, não parece ser uma medida adequada nem promissora.

Quadro 2 Agressões entre colegas – físicas e/ou verbais.

Ocorrências	Qtd.	Providência tomada	Qtd.	Acompanha- mento	Qtd.	Marcadores
Agressões entre colegas – físicas e/ou verbais	16	-	-	Responsável e aluno(a) assinaram.	04	Professores
		-	-	Responsável assinou.	02	
		Foi esclarecido para os pais.	02	Responsável assinou.	01	
		Conselho de escola com suspensão de 10 dias.	01	-	-	
		Conselho de escola com suspensão de 3 dias.		-	-	
		Mediação.	01	-	-	
		Suspensão.	04	Responsável assinou.	02	
				Aluno(a) assinou.	01	
				Responsável e aluno(a) assinaram.	01	

Como já colocamos anteriormente neste trabalho, o descompasso entre escola e sociedade no que se refere às regras disciplinares vigentes nas escolas propicia uma série de conflitos, que frequentemente se traduz em agressões verbais e físicas, as quais são normalmente chamadas de brigas, um termo muito geral, que não explicita claramente a natureza dos conflitos registrados nos Livros de Ocorrências. Por isso, no Quadro 2 usamos a

expressão agressões físicas e/ou verbais. Dos 16 registros, apenas em oito foram tomadas providências. Dessas oito, apenas três pareceram ter um caráter educativo, duas foram esclarecimentos aos pais, e uma é simplesmente chamada de mediação.

Essa denominação de providência – mediação – pode ter aparecido pela ação de um Professor Mediador Escolar Comunitário – PMEC. Essa função foi criada pela SEE/SP (SÃO PAULO, 2010) com o intuito de ter um professor na escola com a atribuição de mediar conflitos entre estudantes, docentes, equipe gestora e famílias. Aparentemente, das oito providências tomadas em relação aos registros de 16 casos de agressões, esta pode ter sido a única a ecoar de alguma maneira na formação dos estudantes envolvidos.

Quanto às duas providências que se constituíram em esclarecimentos aos pais, pouco pode se inferir. Clarificar situações de conflito não pode ser considerado uma providência, mas sim uma primeira etapa para entender os acontecimentos, o que deve indicar possíveis cursos de ação.

Em seis casos, a escola simplesmente suspendeu os estudantes. A providência constitui-se, portanto, em uma punição, que em pelo menos dois casos foi ratificada pelo Conselho Escolar. Em um deles, a suspensão foi de espantosos 10 dias.

Conclui-se assim que, nas ocorrências referentes a brigas, agressões físicas e/ou verbais, com exceção de um caso, não houve por parte da equipe escolar proposta alguma de providência que pudesse de fato contribuir para a formação dos educandos. Em duas delas, estabeleceu-se um canal de comunicação com os pais, por meio de esclarecimentos, mas não sabemos qual o alcance dessa medida, se houve, por exemplo, algum tipo de continuidade no diálogo entre famílias e escola. Nos demais casos, ou não foram tomadas providências de qualquer espécie, ou elas se constituíram unicamente em punições, que de fato não são providências.

Os Quadros 3 e 4, a seguir, explicitam ocorrências que em nosso entendimento nem deveriam ter sido registradas e, se o fossem, deveriam ser descritas em outro tipo de documento.

Quadro 3 Desrespeito ao mapa de sala.

Ocorrências	Qtd.	Providência tomada	Qtd.	Acompanhamento	Qtd.	Marcadores
Desrespeito ao mapa de sala.	07	-	-	Aluno(a) assinou.	03	Professores
		-	-	Responsável assinou.	02	
		-	-	Responsável e aluno(a) assinaram.	01	

O mapa de sala normalmente é uma espécie de croqui de cada sala de aula, demarcando em qual carteira exatamente cada estudante deve se sentar todos os dias em todas as aulas. Na perspectiva de Foucault (1999), o mapa de sala seria um instrumento disciplinador dos corpos dos estudantes a fim de restringi-los a um determinado espaço escolar. Em uma perspectiva da administração clássica da escola (SANDER, 2007), essa disciplinarização serviria ao propósito de formar trabalhadores obedientes e dóceis, economicamente úteis às empresas. Portanto, em um paradigma democrático de gestão educacional (LÜCK, 2006), essa forma de organizar os estudantes não condiz com uma formação autônoma e participativa.

Há ainda uma questão geracional importante a ser considerada em relação aos mapas de sala. As crianças e jovens atuais não conseguem ou toleram passar quatro horas na escola sentados em uma mesma carteira. Vivemos em uma sociedade eminentemente interativa e agitada, e isso se reflete diretamente nas atitudes dos estudantes em sala. As disputas entre professores e alunos em função do mapa de sala constituem-se em um desgaste desnecessário e vão, que drena energias de todos, as quais poderiam ser canalizadas para atividades educacionais mais profícuas.

Quadro 4 Dispensa de estudantes.

Ocorrências	Qtd.	Providência tomada	Qtd.	Acompanhamento	Qtd.	Marcadores
Alunos dispensados com autorização dos responsáveis	32	-	-	Aluno(a) assinou.	4	Inspetores e professores
		-	-	Responsável assinou.	23	
		-	-	Responsável e aluno(a) assinaram.	3	

Esse quadro reflete o que a escola considera como ocorrência, ou seja, tudo o que nela acontece, pois certamente a saída de estudantes com autorização dos pais não parece ser caso de (in)disciplina, ao contrário, aparenta ser um caso de disciplina, isto é, só entram e saem da escola estudantes com autorização de seus pais ou responsáveis. Claro que nesse caso há que se levar em consideração a questão da segurança de crianças e jovens, que não podem correr o risco de sofrer acidentes ou quaisquer outras intercorrências no período em que devem estar na escola. Por outro lado, há um aspecto de controle embutido nesse poder atribuído à escola de discernir quem entra e quem sai, apesar de estar instalada em um prédio público. De qualquer forma, não parece adequado que esse tipo de registro seja feito em um livro o qual deve ser temido pelos alunos.

Quadro 5 Uso de aparelhos celulares.

Ocorrências	Qtd.	Providência tomada	Qtd.	Acompanhamento	Qtd.	Marcadores
Uso de aparelhos celulares	17	-	-	Aluno(a) assinou.	09	Inspetores e professores
		-	-	Responsável assinou.	01	
		Suspensão	05	Responsável assinou.	02	
				Responsável e aluno(a) assinaram.	01	
				Aluno(a) assinou.	02	
		Devolução do aparelho para o responsável	02	Responsável assinou.	02	

Este quadro diz respeito às ocorrências pelo uso do celular, as quais são anotadas das seguintes formas, *manuseando celular* e *uso do celular*, frases que não nos permitem ter um aprofundamento da verdadeira ocorrência.

Dentro do que a escola entende por ocorrência pelo uso de aparelhos celulares durante o período de aulas, foram anotadas dezessete ocorrências, das quais apenas sete tiveram providências tomadas, cinco delas suspensões, o que nos faz supor que o uso do celular causou sérios problemas. Houve também duas providências em que houve à devolução dos aparelhos aos responsáveis. Em nove ocorrências apenas os estudantes assinaram, o

que indica que, provavelmente, os responsáveis não tomaram conhecimento dos problemas de seus filhos em relação ao uso/manuseio desses aparelhos na escola.

Pela quantidade de anotações feitas nos Livros de Ocorrências sobre o uso de telefones celulares, podemos supor que se trata de algo que a escola entende como (in)disciplina. Devemos admitir que são muitos os problemas os quais podem ser causados pelo uso de celulares na escola, mas também que o banimento desses aparelhos da escola é um objetivo quase inalcançável, indicando que novas formas de organização escolar são necessárias para lidar com essa questão, inclusive por meio de currículos que possam abrigar o uso de novas tecnologias nos diversos espaços escolares. Quanto às providências e aos acompanhamentos, como nas análises dos quadros anteriores, parece que foram, grosso modo, inócuas.

Considerações finais

Quanto às questões que nortearam a elaboração deste trabalho, podemos afirmar que a análise e tematização de alguns dos dados levantados indicam que as providências registradas em relação às ocorrências de atos considerados de (in)disciplina por parte dos estudantes foram basicamente inócuas, isto é, não apresentaram potencial educativo algum, no sentido de alguma aprendizagem ou desenvolvimento social dos educandos que teriam praticado esses atos.

A problematização desenvolvida neste capítulo também aponta para um considerável distanciamento entre escola e pais ou responsáveis no que se refere à formação dos educandos, que pode ser causado por diversas razões, entre as quais o descompasso das duas instituições: escola e família em relação às novas necessidades educacionais de nossos jovens. Ambas parecem estar desorientadas quanto à tarefa de educá-los. Essa desorientação pode estar também ligada ao apego, nesse caso específico da escola, a uma disciplina que não condiz com a realidade atual, cujas regras, quando rigidamente praticadas, são criadoras e potencializadoras de diversas formas de conflitos.

Referências

BAZON, M. R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito em lei. *Educação em Revistas*, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 175-199, jun. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996.

CASTRO, J.; REGATTIERI, M. *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: Unesco; MEC, 2009.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. *Providência*. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/providencia>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

FONSECA, D. C.; RODRIGUES, C. B.; ANTONIO, S. L. E. (In)disciplina: os “livros de ocorrências” escolares em análise. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas. *Anais...* Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LÚCK, H. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2000.

RATTO, A. L. S. Disciplina, Infantilização e Resistência dos pais: A lógica disciplinar dos livros de ocorrência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281, set./dez. 2006.

_____. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANDER, B. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010*. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 13 maio 2013.

VIGOTSKI, L. S. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tradução de Luis Oliva Ruiz. Havana: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua: relatos da experiência do programa VIJuventude do Distrito Federal

Vanessa de Jesus Krominski

Débora Cristina Fonseca

Maria Cecília Kerches de Menezes

Introdução

Ao considerarmos a realidade brasileira de crianças e adolescentes em situação de rua, percebemos a necessidade da presença do Estado no desenvolvimento de ações de prevenção e garantia dos direitos humanos fundamentais, inclusive no sentido de minimizar tal quadro.

Por muito tempo, a relação entre criança e adolescente e a rua representou espaço de sociabilidade infantil. Um universo recheado de brincadeiras como soltar pipas, jogar queimada, andar de patins, eram maneiras divertidas de praticar ao ar livre o direito ao lazer. Atualmente, essa configuração foi praticamente abolida de sua realidade, uma vez que a rua se tornou um lugar de risco, principalmente nos grandes centros comerciais. Além disso, a permanência de crianças e adolescentes nas ruas suscita indagações por parte dos adultos, pois, na concepção do senso comum, o lugar apropriado para o aprendizado deveria ser dentro da escola. Porém, não se pode negar que a própria sociedade lhes nega os direitos fundamentais, dentre os quais está o direito à educação.

Em geral, essas crianças e adolescentes são rotulados pela sociedade como “meninos de rua”. Expulsos de diversos tipos de contextos sociais, evadem-se

da escola e passam a ser conceituados como “malnascidos” e com hábitos que fogem ao protótipo do sistema social tido pela sociedade como adequado.

Cabe destacar que a aparente preocupação do Estado em reduzir a evasão escolar não conquistou o sucesso desejado se olharmos os dados do Censo Escolar de 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos quais consta que cerca de 800 mil crianças e adolescentes abandonaram a escola antes de completar o ensino fundamental, ou seja, 2,7% sobre o total de matriculados. No ensino médio essa taxa sobe para 9,1%, representada por um contingente de 750 mil adolescentes e jovens evadidos. Além disso, dentre os países da América do Sul, o Brasil é o que tem a menor média ($n = 7,2$) de anos de estudo, podendo ser equiparada com a do Suriname, em 2010, segundo o Relatório de Desenvolvimento 2012 do Programa das Nações Unidas – Pnud (FALCÃO; PAULY, 2014).

Isso demonstra que o fracasso escolar e a evasão atingem uma parte significativa das crianças e adolescentes brasileiros. Normalmente, esse público é marginalizado pelo insucesso, privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social. Estamos tratando aqui de crianças e adolescentes que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, de uma sociedade excludente que impõe viverem em condições de pobreza, situações de risco e permanência nas ruas.

Nessa perspectiva, a exclusão social e a evasão escolar configuram duas situações negativas, e o resultado da relação entre ambas comprova a persistência das desigualdades educacionais e sociais de um sistema no qual quem não produz capital não é funcional para a sociedade.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa científica e as políticas públicas não oferecem respostas satisfatórias para uma ruptura da situação apresentada, apontamos para a necessidade de estudos que corroborem a elaboração de estratégias que possibilitem uma reinserção escolar satisfatória para esses sujeitos em situação de rua. Nesse sentido, este texto tem o objetivo de analisar alternativas de inclusão de crianças e adolescentes em situação de rua, a partir da experiência de um programa desenvolvido em Brasília, com início em 2008, chamado VIJuventude, o qual descreveremos posteriormente.

Direito à educação

Segundo os ditames constitucionais, no que tange à proteção integral da criança e do adolescente, cabe ao Estado, à família e à sociedade garantir a esse segmento, com prioridade absoluta, todos os direitos fundamentais,

dentre os quais destacamos o direito à vida, à saúde, à educação, à alimentação, à profissionalização e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Prevenir a ocorrência ou a violação de direitos, conforme previsto no artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é dever de todos, isto é, da família, do poder público e da sociedade em geral. Nesse universo, evidenciamos os professores, servidores e dirigentes de estabelecimentos de ensino com o compromisso de assegurar os direitos fundamentais dessa população, porém, o discurso teórico não garante a articulação e atuação desses atores. Dados empíricos têm demonstrado que não é assim que acontece na prática.

Embora haja legislação que assevera à criança e ao adolescente o direito à educação, no Brasil, ainda há um número significativo de indivíduos sem acesso e/ou permanência na escola. Mesmo que os avanços no acesso ao ensino fundamental de crianças e adolescentes, de 06 a 14 anos, sejam uma conquista das políticas públicas brasileiras, nos últimos anos os números absolutos de crianças fora da escola continuam altos: 680 mil crianças se encontram fora da rede de ensino, dos quais 450 mil desse total são negras e pardas, vivendo, em sua maioria, no Norte e Nordeste (REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS, 2013).

Com relação às políticas educacionais, parece existir uma dicotomia entre o que é legalmente instituído e a prática escolar. Embora seja um direito estabelecido em lei, a escolaridade não é assegurada de forma efetiva para a criança e o adolescente em situação de risco social, principalmente para aquelas que utilizam a rua como espaço de sobrevivência. O fato é que a educação brasileira apresenta uma série de limitações estruturais que acabam subestimando situações mais graves como as vivenciadas por crianças e adolescentes em situação de rua. Ao se julgarem impotentes, frente às problemáticas que a criança e o adolescente de rua carregam, as ações públicas, quando surgem, são pontuais e ineficazes, acabando por contribuir ainda mais com a reprodução do *status quo*, ou seja, da manutenção da vida desprovida de direitos fundamentais e de permanência nas ruas.

Uma explicação para esse fato é dada por Mann (1982) quando afirma que o sistema escolar, no estado liberal-democrático, muitas vezes não contribui em nada para que as classes menos favorecidas tenham conhecimento da sua realidade, já que valores transmitidos na escola enfatizam o pragmatismo e ignoram a existência dos conflitos de classe e do poder dentro da sociedade. Isso nos leva a pensar no descompromisso histórico do Estado com a

educação, um processo político que se coloca a serviço dos interesses de determinada classe em detrimento da maioria da população (RAGONESI, 1997).

Para tanto, faz-se necessária a defesa de uma concepção crítica do sistema educacional, que possibilite apontar para o caráter ideológico do conhecimento. É por meio da educação, como alerta Martins (2012, p. 49), que “o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico-social”. Só dessa forma será possível ultrapassar as aparências e apreender a essência dos fenômenos que constituem a realidade (MEIRA, 2003). Essa discussão anseia alertar para uma educação que possa ser entendida como um instrumento mediatizado de transformação social, em que o homem, como um sujeito histórico, se insere dialeticamente nessa realidade. Nas palavras da autora, temos que

é preciso considerar a possibilidade de pensar o papel fundamental do homem na construção da história, e ao mesmo tempo, compreender o quanto a sociedade impede das mais diferentes formas a emergência e o desenvolvimento de processos de humanização. As dificuldades que se colocam no sentido de o indivíduo fazer as rupturas ideológicas para que se torne de fato humano não invalidam a necessidade da transformação social (MEIRA, 2003, p. 20).

Sendo assim, antes de conceber a educação como um Direito Humano, devemos entender o ser humano em sua totalidade, ou seja, como um ser social, cujo desenvolvimento se dá na relação com os outros homens (SACAVINO, 2007). Entendendo dessa forma, a apropriação do conhecimento será compreendida como algo vital para o processo de humanização, sendo a função da escola a transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Além disso, a escola também deveria ser vista no seu papel socializador (DUARTE, 2012), muito importante para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que o homem não é um ser-em-si, ou seja, necessita se relacionar com a natureza e com outros homens para que suas necessidades sejam supridas. Talvez dessa forma pudéssemos, realmente, atuar nas causas que levam à evasão escolar, deixando as ações pragmáticas que atuam no imediatismo sem solucionar os problemas sociais que desencadeiam tal fenômeno.

Evasão escolar

Dentre as grandes dificuldades no processo de humanização, podemos citar a evasão escolar como uma grande problemática que o sistema

educacional brasileiro tem enfrentado atualmente. Segundo Ragonesi (1997), considerar as condições materiais do aluno como única causa da evasão escolar é retirar toda a responsabilidade da escola e assumir uma posição passiva diante da situação. Para a autora, a evasão escolar deve ser entendida como um fenômeno complexo, que abrange fatores políticos, ideológicos, sociais, econômicos, psicológicos e pedagógicos e que se inicia antes de o aluno abandonar efetivamente a escola.

A evasão escolar geralmente ocorre porque, na maioria dos estados brasileiros, as escolas não atendem às expectativas e às demandas dessa população, além de outros fatores de ordem social e econômica que fortalecem o processo de expulsão velada que ocorre nas escolas.

Desde a década de 1980 estudiosos têm buscado compreender as dificuldades escolares de crianças em vulnerabilidade social que frequentam escolas públicas, levando em consideração as condições e práticas escolares ineficientes e preconceituosas. Dentre as pesquisas realizadas podemos citar as de autores como Patto (1998), Collares e Moysés (1996). Essa situação tem evidenciado a violação de direitos de crianças e adolescentes estabelecidos legalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que prevê um controle externo da manutenção do aluno na escola, no intuito de contribuir para que a própria escola não motive a exclusão.

Sawaia (2008) sintetiza o processo de exclusão da seguinte forma:

em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2008, p. 9).

A apropriação de conceitos sobre exclusão social é relevante, e, quando se trata de crianças e adolescentes em situações de rua, a exclusão passa a ser uma anomalia social. Muitas suposições são criadas em relação aos motivos e sentimentos desse público; no entanto, seria incoerente traçar ações de reinserção social se valendo de suposições. Para iniciar uma relação de ajuda, seria necessária uma mínima compreensão dos aspectos inseridos nessa relação. Leontiev (1978) afirma que

embora as necessidades humanas cuja satisfação constitui uma condição necessária para manter a existência física difiram das necessidades humanas que não têm homólogos nos animais, este desenvolvimento não se dá de forma absoluta, e a transformação histórica envolve toda a esfera de necessidades (LEONTIEV, 1978, p. 16).

Compreender os fatores imbuídos nesse processo, de evasão escolar e exclusão social, vai além de entender as falhas do sistema, mas considerar o desenvolvimento humano como um processo dinâmico com inúmeras variáveis, como explica Marx e Engels (2001, p. 25), “a necessidade de entrar em relação com os indivíduos que o cercam marca, para o homem, o começo da consciência do fato de que, afinal, ele vive em sociedade”.

Assim, para Vygotsky (2007, p. 10), “na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”. Nesse sentido, a escola como uma das instituições responsáveis pelo ensino do conhecimento, historicamente acumulado, e local de desenvolvimento da cultura ganha papel fundamental no desenvolvimento humano de crianças e adolescentes. Destituir a criança e o adolescente da convivência escolar é retirar-lhes o direito de apropriação de elementos da cultura e do conhecimento produzido pela humanidade. Como complementa Pino (2007):

Educação, na perspectiva de um humanismo laico, consiste em falar da constituição humana do homem ou, em outros termos, da sua constituição cultural, entendendo por isso o processo pelo qual um ser naturalmente biológico se transforma num ser cultural, pela interiorização da experiência social e cultural dos homens, vivida no seio do grupo humano em que está inserido (PINO, 2007, p. 17).

Dentre as dificuldades encontradas no processo de formação humana pelo sistema educacional brasileiro, pode-se citar a evasão escolar como uma grande problemática que tem sido foco de debate político ultimamente. No trabalho elaborado pelo jurista Paulo Afonso Garrido de Paula, membro do Ministério Público de São Paulo, ele ressalta o direito à educação formal como vital para a proteção integral:

Garantidas a vida e a saúde de uma pessoa, a educação representa o bem mais valioso de existência humana, porquanto confere a possibilidade de influir para que os demais direitos se materializem e prevaleçam. Somente reivindica aquele que conhece, que tem informação, saber, instrução; por-

tanto cria e domina meio capaz de levar transformações à sua própria vida e história. Se a ignorância é a principal arma dos exploradores, a educação é o instrumento para a transposição da marginalidade para a cidadania, única medida de desenvolvimento de um povo. Inexistente algo mais nobre do que socializar o conhecimento, de vez que, aquele que ensina aprende o real sentido do saber, e aquele que aprende ensina o verdadeiro propósito de educar (GARRIDO apud SCHELB, 2007, p. 137).

Nesse sentido, enquanto perspectiva de superação da realidade posta para a concretização de uma ordem social diferente da qual vivenciamos na sociedade atual, a educação é por excelência o instrumento que possibilita mudanças. No entanto, faz-se necessário romper com a pedagogia dominante, que só contribui para a formação da individualidade acrítica e de uma consciência sem história, para a formação de uma nova individualidade que seja capaz de transformar a ordem social.

Metodologia/Contexto

Neste texto, optou-se por uma abordagem descritiva, analítica e qualitativa, por julgá-la a mais apropriada na identificação do fenômeno estudado. Utilizamos a análise documental, por ser uma técnica exploratória muito representativa na abordagem de dados, seja por complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja por possibilitar o fundamento de afirmações declaradas pelo próprio pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, com objetivo de conhecer alternativas de inclusão de crianças e adolescentes em situação de rua, após concedida autorização do coordenador do programa VIJuventude, analisamos alguns documentos que se encontravam arquivados na 1ª Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal.

O programa VIJuventude possuía vários tipos de registros, porém, considerando o recorte proposto neste trabalho, foram selecionados os referentes à evasão escolar, no período de três anos (2009 a 2011), pois, segundo Bardin (2006), "Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante" (BARDIN, 2006, p. 123).

Os dados revelam média de atendimento mensal de 50 crianças/adolescentes em situação de rua no período de 2009 a 2011, por meio das ações do programa VIJuventude.

Especificamente concentradas na zona central de Brasília, essas crianças e adolescentes apresentam, no contexto geral, desigualdade e violência. Esses fatores evidenciam que, em linhas gerais, a vulnerabilidade de crianças e adolescentes brasileiros possui uma causa comum. O Distrito Federal, embora seja uma das regiões mais jovens do país, não difere das cidades desenvolvidas com relação à desigualdade social. O crescimento populacional desordenado, em decorrência do êxodo dos municípios do estado de Goiás localizados nos entornos do Distrito Federal, é um dos fatores responsável pelo número significativo de população em situação de rua, que se concentra no centro da cidade de Brasília. Apesar de possuir uma estrutura de país desenvolvido, com escolas de período integral e escolas-parques, a capital brasileira não consegue solucionar os problemas sociais oriundos das cidades-satélites e regiões do entorno.

Mais de 2.500 pessoas do Distrito Federal vivem em situação de rua, segundo dados do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (SECOM UNB, 2011). Desse total, cerca de 450 são crianças e adolescentes. Para a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (Sedest) esse número, em 2011, representava um quinto do contingente de moradores de rua do Distrito Federal.

O mesmo órgão informa que 90% dessas crianças e adolescentes têm família. As razões para preferirem permanecer nas ruas ao invés de estarem em seus lares são: alcoolismo dos pais, violência doméstica, ausência paterna, abandono, carência afetiva e financeira, falta de estímulos, negligência e abuso sexual.

A família é a primeira referência de grupo social vivenciada pela criança. Nela se inicia a formação, carregada de hábitos e comportamentos que apresentam mais resistência à mudança externa. A educação familiar só é questionada quando outros grupos ou instituições comparam seus saberes com os das práticas familiares. “É o caso da escola, por exemplo, que pode constituir uma fonte de aprendizagem para os pais e para as crianças no que se relaciona às práticas adequadas de cuidado com os filhos” (FRIZZO; SARRIERA, 2006, p. 204).

O diagnóstico disponibilizado pela Sedest possibilitou, ainda, evidenciar que muitos dessas crianças e adolescentes foram praticamente forçados a encontrar uma alternativa para ajudar no orçamento doméstico, motivo pelo qual se utilizam das ruas para vender balinhas, atuar como “flanelinhas”, catadores de papéis ou de outros materiais recicláveis. A maior parcela dessa população é proveniente dos entornos da cidade, sendo uma minoria de origem do Distrito Federal.

Com relação ao consumo de álcool e outras drogas, o Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas (OBID, 2009) revela que 70% são usuários de substâncias psicoativas, como tinner, álcool, crack e maconha.

Diante de tal cenário e supostamente atentos à situação de violação de direitos dessas crianças e adolescentes, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) e o Governo do Distrito Federal (GDF) firmaram, em 2008, um protocolo de intenções (BRASIL, 2009b), o qual tinha como proposta minimizar tal situação. O documento culminou, então, com a criação do Programa VIJuventude (BRASIL, 2009a).

Programa VIJuventude

Trata-se de um programa de integração social, cuja proposta inicial surgiu no dia 12 de outubro de 2008, Dia da Criança, quando o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT) e o Governo do Distrito Federal (GDF) firmaram um protocolo de intenções com o objetivo de conjugarem esforços no sentido de promover medidas de proteção à infância e à juventude. O ato se deu, teoricamente, em face do aumento considerável de crianças e adolescentes em situação de rua na área central de Brasília.

Coube, então, ao Juiz de Direito da 1ª Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal, como representante do TJDFT responsável pela implementação de ações propostas como objeto do precitado protocolo, no uso de suas atribuições legais, instituir o Programa VIJuventude, nos termos da Portaria 018/2009, após considerar:

[...] a situação de rua, as negligências e a exploração sexual de crianças e adolescentes são as formas mais crônicas de violação de direitos da infância e da juventude;

[...] as crianças e adolescentes em situação de rua, de negligências e de exploração sexual fazem parte de um quadro de desigualdades sociais profundas, falta de oportunidades de desenvolvimento pessoal, fragilidade familiar e ausência de ações efetivas por parte do Estado e da sociedade;

[...] crianças e adolescentes expostos à situação de rua, de negligências e exploração sexual são alvos de medidas protetivas que visam a garantir o resgate de seus direitos violados; que ações interdisciplinares e integradas de educação, cultura, esporte, lazer, assistência social e de

programas de atenção às famílias são pilares para se proteger e evitar que crianças e adolescentes permaneçam em situação de rua, de negligências e que sejam alvos fáceis da rede de consumo sexual;

[...] as ações da Justiça da Infância e da Juventude não podem se restringir à repressão, mas necessitam envolver um conjunto de medidas que promovam a prevenção, a proteção e a garantia das devidas condições para o saudável desenvolvimento das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 2009a).

Com o objetivo de possibilitar a inclusão social do maior número possível de crianças e adolescentes em situação de rua de Brasília, o Programa VIJuventude desenvolveu um conjunto de ações em rede, oportunizando o acesso dessa população a serviços que visavam assegurar as devidas condições para o seu pleno desenvolvimento, conforme descrito no Plano de Trabalho do Programa VIJuventude, anexo à Portaria 18/2009:

- Acolhimento de forma avaliativa e interventiva, implementando a formação de vínculo;
- Diagnóstico das causas/necessidades educacionais e sociais para então promover ações integradas de suporte à criança/adolescente;
- Encaminhamentos para serviços e atividades de educação, lazer, cultura, esporte, assistência social, qualificação profissional, bem como providências para o devido encaminhamento jurídico quando o caso requerer, entre outras medidas pertinentes a cada caso;
- Promoção de uma organização do contexto familiar, por meio de ações integradas, tais como: de saúde, geração de emprego e renda, qualificação profissional, programas de tratamento de drogadição;
- Fortalecimento do trabalho em rede para o desenvolvimento e concretização das ações propostas;
- Promoção de oficinas psicopedagógicas, com o intuito de preparar e adaptar a criança/adolescente aos futuros encaminhamentos, com acompanhamento sistemático e regular, para impedir reincidência de evasão escolar (BRASIL, 2009a).

Logo de início, foi fundamental firmar o convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) pela necessidade premente de inserir as crianças e adolescentes acolhidos na rede de ensino. Diante disso, a 1ª Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal firmou com a Secretaria de Estado de Educação o Termo de Cooperação 29/2009 (BRASIL, 2009b), por meio do qual competiu à Secretaria, dentre outras atribuições,

a de disponibilizar dois profissionais com experiência no atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, a fim de comporem a equipe técnica do Programa. Ademais, comprometeu-se a ofertar vagas nas escolas da rede pública e em projetos educativos para as crianças cadastradas e encaminhadas pelo VIJuventude.

Esses procedimentos, no período de 2009 a 2011, eram realizados com acompanhamento intensivo e diário por Comissários de Proteção da Infância e da Juventude cedidos pelo TJDF. O trabalho voluntário destinava-se a auxiliar a Justiça Infantojuvenil na defesa dos direitos da criança e do adolescente. No Distrito Federal, esses comissários são credenciados pelo Juiz de Direito da 1ª Vara da Infância e da Juventude, após aprovação em processo seletivo e estágio probatório.

As ações desses comissários eram norteadas pelo plano de ação individualizado, elaborado pela coordenação técnica de competência dos pedagogos cedidos pela SEE-DF. Cada ação realizada era devidamente registrada nos arquivos dos computadores da 1ª Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal, bem como os relatórios específicos realizados em todas as fases.

A precitada parceria demonstrou-se extremamente proveitosa, uma vez que, paralelamente ao acompanhamento dos comissários, os pedagogos da Secretaria de Educação disponibilizaram atendimento de suporte técnico tanto às crianças e aos adolescentes e seus familiares como aos comissários. O apoio desses profissionais sempre se pautou em viabilizar abordagens adequadas e oferecer informações técnicas para o atendimento/acompanhamento das crianças e adolescentes em situação de rua.

Outro ponto a se considerar, naquilo que diz respeito à efetividade do convênio, refere-se ao fato de que, após se estabelecer vínculo com a criança ou adolescente, os pedagogos realizavam avaliações pedagógicas para identificar suas dificuldades e potencialidades. Da mesma forma, avaliavam o nível de cognição dessa população para posterior encaminhamento à seriação adequada na rede de ensino ou para projetos educativos específicos.

Convém ressaltar que, durante todo o período em que a criança/adolescente participava do Programa, caberia aos profissionais parceiros oferecer atendimento pedagógico nas dependências do VIJuventude. Tais atividades mostraram-se proveitosas e necessárias para a manutenção da criança/adolescente no Programa. Segundo os relatórios de avaliação do Programa, o vínculo formado em conjunto com a segurança adquirida resultou quase sempre em ações proativas em busca de melhorias. Se considerarmos que o processo

de aprendizagem deve se antecipar ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007), as ações proativas buscavam identificar as necessidades dos sujeitos, de modo a possibilitar avanços em seu modo de ser e estar no projeto.

Outra linha de atendimento foi dispensada às famílias dos adolescentes, muitas vezes também envolvidas com a problemática do uso de álcool e outras drogas. Além de visitas domiciliares por parte da equipe técnica, o Núcleo de Atendimento aos Usuários de Álcool e Drogas – Nauad, da Secretaria de Saúde, realizou oficinas de terapia familiar.

Merecem destaque ainda as ações desenvolvidas tanto nas escolas como nas instituições de acolhimento institucional, e, nesta segunda, ficou a cargo dos profissionais de pedagogia proporcionar espaços de discussões quanto às estratégias criadas para o atendimento das crianças e adolescentes ali inseridos. O resultado dessa parceria foi o retorno dos adolescentes à escola, com aparente recuperação da autoestima e esperança de uma realidade futura diferente daquela vivenciada nas ruas.

Das 50 crianças/adolescentes atendidos, no período de 2009 a 2011, 28 foram cadastrados no Programa, entre os quais 23 receberam acompanhamento sistematizado. Desses 23, 80% apresentavam histórico de algum envolvimento com o uso de drogas, motivo que levou ao encaminhamento para o serviço de saúde, parceiro do Programa, com atendimento psicológico e psiquiátrico. O trabalho em rede agilizava o atendimento e aumentava a efetividade do Programa, pois contribuía para a melhoria do atendimento e, conseqüentemente, para a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Atuar em rede significa construir um espaço de troca de informações e saberes, pois, ao se articularem, os serviços potencializam suas capacidades.

O trabalho conjunto entre diversas áreas que apresentam funções e competências específicas aumenta a capacidade efetiva de enfrentamento dos problemas relativos à violação dos direitos, por meio da mobilização desses recursos em prol de um objetivo comum. Propicia, ainda, o aumento da oferta da atenção integral, respondendo aos diferentes aspectos para cada fato (ASSIS, 2009, p. 241).

A eficácia das ações pode ser evidenciada nos resultados apresentados pelo Programa, que demonstra o retorno de 60% dos adolescentes à escola ($n = 16$) e de apenas 4 que permaneceram em situação de acolhimento institucional, dos quais 3, costumeiramente, passam os finais de semana com a família, sinalizando a possibilidade de retorno ao convívio familiar.

Constam nos documentos analisados que, com os acompanhamentos psicopedagógicos, todos os adolescentes que tinham histórico de uso de drogas diminuíram substancialmente o consumo de entorpecentes, segundo relatos dos pais, dos familiares e dos profissionais da rede de ensino. Cabe, no entanto, destacar que os adolescentes sem histórico de uso de entorpecentes tiveram maior facilidade na reinserção escolar. Outro ponto que merece destaque é que os adolescentes envolvidos com uso de álcool e outras drogas manifestaram o interesse em se afastarem destas, permanecendo no Programa. Todavia, quando o uso de entorpecentes era demasiado, ao ponto de o adolescente necessitar de uma intervenção médica mais prolongada, seu comprometimento com o Programa foi reduzido, o que demandou maior tempo para que os objetivos do Programa fossem alcançados.

Por fim, o conjunto das ações articuladas possibilitou a reinserção de crianças e adolescentes em situação de rua na rede de ensino. Houve certa resistência por parte dos profissionais da escola, alegando diversas razões para impedir seu ingresso. No entanto, com a mobilização dos profissionais do projeto, garantindo acompanhamento sistemático e reforçando o discurso sobre os direitos estabelecidos em lei para essas crianças/adolescentes, realizava-se a matrícula (SANTOS, 2009).

A permanência na escola deu-se mediante constantes reuniões e estudo de casos, pois tanto as crianças/adolescentes como os profissionais da escola apresentaram dificuldades adaptativas. A “ausência de condições educacionais adequadas” (FRIZZO; SARRIERA, 2006) pode ser um dos motivos que levam esses educadores a resistirem à inclusão de crianças/adolescentes em situação de rua, desrespeitando os direitos fundamentais estabelecidos constitucionalmente, de acesso e permanência na escola.

Esses alunos recebiam, no horário contrário ao escolar, apoio pedagógico e psicológico por meio do Programa. Nessa mediação, foram realizadas orientações constantes aos profissionais da escola, facilitando assim a inclusão do aluno no ambiente escolar. Esse esforço é pautado na certeza de que a educação é o pilar fundamental nos processos de transformação social.

[...] a educação concentra as expectativas sociais de melhora do quadro de exclusão social com que sofrem muitas famílias em razão de pobreza e de dificuldades a ela associadas, como a falta de qualificação, o trabalho infantil e o envolvimento em problemas com a Lei por falta de perspectivas positivas em relação à inserção no mundo do trabalho (FRIZZO; SARRIERA, 2006, p. 206-207).

Assim, os diferentes setores envolvidos com proteção integral da criança e do adolescente, com vistas ao fortalecimento da rede e eficácia do trabalho, tendo em vista que “a intersetorialidade potencializa os recursos financeiros, tecnológicos materiais e humanos disponíveis, favorecendo a complementariedade e evitando a duplicidade de meios para fins idênticos” (ASSIS, 2009, p. 240), procuram fomentar o diálogo entre os parceiros, permitindo ao Programa VIJuventude identificar problemas e sugerir soluções para o atendimento das crianças e adolescentes que se encontravam em situação de rua na cidade de Brasília.

Considerações finais

Partindo-se dessa realidade e considerando que a educação é um direito fundamental, pode-se dizer que são necessários aportes e pesquisas que apontem para alternativas as quais favoreçam a concretização da reinserção escolar e que é preciso também propor transformações de políticas públicas como um processo pedagógico gerador da construção da cidadania. A responsabilidade dessa ação perpassa por todos os setores, Estado, família, escola e sociedade. Vale ressaltar que a junção desses setores em atuação numa relação de ajuda pode ter maior eficácia na formação educativa dessas comunidades.

Dessa forma, o Programa VIJuventude caracteriza-se como uma iniciativa conjunta do Poder Judiciário e Executivo para viabilizar o funcionamento das políticas públicas, atuando no fortalecimento da rede compreendida nesse processo de inclusão social, procurando propor alternativas sobre uma experiência de inclusão social/escolar. Nessa perspectiva, sua relevância social apresenta-se como possibilidade de apontar elementos que devem embasar propostas de reinserção escolar de crianças e adolescentes ou, ainda, práticas que devem ser evitadas, para não incorrer no que se tem denominado inclusão excludente, ou seja, um processo de inclusão perverso, submetendo crianças a práticas escolares que não correspondam às suas necessidades e desrespeitem sua história de vida e de escolarização. Do ponto de vista científico, sua importância se mostra na possibilidade de construir um conhecimento sobre os mecanismos de reinserção social, pela ação e/ou omissão do Estado e do Poder Judiciário. Considerando-se que a proposta em análise é uma iniciativa conjunta do Poder Judiciário e do Poder Executivo, o processo de trabalho do VIJuventude aponta reflexões

interessantes sobre a necessidade de novas configurações para a elaboração de políticas públicas mais equânimes.

Referências

- ASSIS, S. G. (Org.). *Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- _____. Tribunal da Justiça do Distrito Federal e Territórios. Portaria nº 18/2009. Cria o Programa VIJuventude e apresenta seu Plano de Trabalho. *Diário Oficial do Distrito Federal*. Brasília, 18 ago. 2009a.
- _____. Extrato do termo de cooperação nº 29/2009. *Diário Oficial do Distrito Federal*. Brasília, 01 dez. 2009b.
- COLLARES, C.; MOYSÉS, A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FALCÃO, E. R.; PAULY, E. L. Crianças e adolescentes em situação de evasão escolar: desafios e limites da garantia do direito à educação. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 19, n. 1, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1348/1123>>. Acesso em: 23 nov. 2014.
- FRIZZO, R. K. E.; SARRIERA, J. C. Práticas sociais com crianças e adolescentes: o impacto dos conselhos tutelares. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 198-209, 2006.
- LEONTIEV, A. N. *Atividade, Consciência e Personalidade*. 1978. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/leontiev.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANN, M. The social cohesion of liberal democracy. In: GIDDENS, A.; HELD, D. (Org.). *Classes, power and conflict*. Berkeley: University of California Press, 1982.
- MARTINS, M. S. C. O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística. In: DUARTE, N. (Coord.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. M. (Org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS (OBID). *Crianças nas ruas de Brasília – DF*. [2009]. Disponível em: <http://www.obid.senad.gov.br/portais/mundojovem/conteudo/web/noticia/ler_noticia.php?id_noticia=9283>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- PATTO, M. H. S. Pedagogia da exclusão x educação. *ECA em Revista*, São Paulo, n. 4, p. 19-21, jul./ago. 1998.
- PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil Contemporâneo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.
- RAGONESI, M. E. M. *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS. *Direitos Humanos no Brasil 2013*: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. [2013]. Disponível em: <<http://www.social.org.br>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

SANTOS, G. L. O Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: a escola tecendo redes de proteção: notas sobre o planejamento, execução e os resultados. In: SANTOS, G. L.; FELIZARDO JUNIOR, L. C.; UDE, W. (Org.). *Escola, violência e redes sociais*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2009. p. 51-63.

SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

SCHELB, G. Z. *Violência e criminalidade infanto-juvenil: estratégias para a solução e prevenção de conflitos*. Brasília: Edição do Autor, 2007.

SECOM UNB. PESQUISA mostra que DF possui 2,5 mil moradores de rua. 2011. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=5183>> . Acesso em: 10 ago 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Referências consultadas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20 de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

COMISSÁRIOS de proteção auxiliam a infância e a juventude. *JusBrasil* – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. 2011. Disponível em: <<http://tj-df.jusbrasil.com.br/noticias/2693330/comissarios-de-protecao-auxiliam-a-infancia-e-juventude>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

Em busca de uma identidade emancipadora: uma experiência com adolescentes de escola estadual

Priscila Carla Cardoso
Débora Cristina Fonseca

Introdução

A dificuldade em lidar com alunos que não seguem um padrão normativo tem sido um dos grandes desafios da escola na atualidade. O professor do Ensino Fundamental e Médio, muitas vezes, rejeita a ideia de que a escola, além de ser um espaço de socialização de conhecimento, também é um lugar de interações de caráter social, político e ideológico e que seu fazer pedagógico está diretamente ligado a essas questões. Essa rejeição, por sua vez, juntamente com um conjunto de expectativas que o professor tem sobre o “aluno ideal”, os impede de pensar em trabalhos alternativos que busquem o desenvolvimento sociocognitivo-emocional dos alunos considerados “problemas”, o que os acaba excluindo do processo educativo. Tanto é assim que, recentemente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou, por meio do Sistema de Proteção Escolar, a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), especificamente para realizar projetos e intervenções diferenciadas, a fim de minimizar os conflitos escolares.

É sobre essa questão que o presente capítulo irá tratar, uma vez que apresentará os resultados de uma experiência com adolescentes tidos como “alunos-problemas” de uma escola estadual no interior do estado de São Paulo. O projeto de intervenção foi elaborado em parceria com o professor mediador e teve como proposta a formação de um processo grupal, com o

objetivo de trabalhar o desenvolvimento da autonomia desses adolescentes em busca de uma identidade com sentido emancipatório, tendo em vista a estigmatização que estes sofriam no ambiente escolar.

Revisão teórica

Entendendo o homem como um ser social, cujo desenvolvimento se dá na relação com outros homens, pode-se dizer que, de acordo com a concepção sócio-histórica, a adolescência faz parte dessa relação dialética que se estabelece entre o homem e o meio social em que vive, a partir da qual ele se constrói histórica e socialmente. Dessa forma, Vygostsky (1996) define a adolescência como um momento de um processo em construção, marcado por um movimento de crise e síntese, que acontece devido à vivência do indivíduo e às mudanças biológicas inerentes a esse momento.

Assim, há, por parte do adolescente, mudanças de interesses, e, a partir daí, criam-se novas necessidades e desenvolve-se a autoconsciência, levando-o à autonomia. Por isso, a adolescência tem como principais características o desenvolvimento qualitativo nas funções psicológicas e a marca pessoal que os atos psíquicos adquirem, o que significa dizer que cada sujeito vivenciará esse período de uma maneira, dependendo da forma como se relacionou com o meio social, como desenvolveu seus interesses, suas necessidades e como significou suas mudanças biológicas (FONSECA; OZELLA, 2010).

É nesse sentido que a escola, como um dos principais meios sociais em que o adolescente está inserido, exerce um papel de fundamental importância na forma como ele vivenciará esse momento de mudanças de necessidades e interesses. Sobre isso, diversas pesquisas realizadas, tendo em vista a relação do adolescente com o ambiente escolar, apontam para as consequências negativas dos estigmas escolares, tanto no que se refere a situações de violência envolvendo adolescentes como na questão do prejuízo no processo de ensino e aprendizagem, por conta dos rótulos impostos a alguns alunos (SALLES; SILVA, 2008; ZEFERINO, 2011; SOUSA, 2008). Para uma melhor compreensão sobre o assunto, a seguir, serão citadas algumas análises de uma das pesquisas realizadas.

Sousa (2008) dedicou-se ao estudo do estigma na escola, enfocando o processo de produção do aluno denominado “problema” em uma escola estadual de São Gonçalo. Nessa pesquisa, a autora constatou a influência

dos rótulos no desenvolvimento das habilidades cognitivas desses alunos, uma vez que não lhes era permitida a autonomia de pensamento. Moysés (2001) confirma essa constatação na seguinte frase: “tomadas incapazes, bloqueiam-se. E só mostram o que sabem quando confiam. Na escola não, lá não podem saber nada, por isto não mostram: pois não foi lá que lhes disseram que não sabem?” (MOYSÉS, 2001, p. 48).

Outro importante aspecto mencionado por Sousa (2008) foi relacionado às normas estabelecidas pela escola, que acabam por definir a conduta do aluno como “correta” ou “incorreta”, não havendo possibilidade de emergir uma atitude diferente. Segundo a autora, a questão disciplinar é tão presente no ambiente escolar que se sobressai ao bom desempenho no aprendizado, como demonstrado no discurso a seguir: “ele é até inteligente, mas é muito indisciplinado” (SOUSA, 2008, p. 54), ou seja, para a escola é preferível a disciplina ao bom desenvolvimento cognitivo. E por fim a autora se utiliza de estudos realizados por Moysés e Collares (1992) para falar sobre as consequências da internalização dos rótulos. Tais pesquisadoras acreditam que, uma vez incorporados os rótulos a eles impostos, a criança ou adolescente passa a ser doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima e sobre seu autoconceito.

Foi a partir dessas e outras pesquisas que se entendeu a importância de uma intervenção com enfoque na questão identitária dos adolescentes tidos como “problemas”, levando em consideração que a Identidade, como uma questão fundamental desse momento da vida do sujeito, também dependerá da forma como este se relaciona com o meio social. Tanto é assim que Ciampa (1987), em sua teoria, afirma: “é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades e impossibilidades, os modos e alternativas de identidade” (CIAMPA, 1987, p. 72).

Para o autor, a identidade é o processo de metamorfose humana que busca a emancipação, que acontece por meio de personagens os quais cada pessoa vai construindo ao longo de sua história, sendo, então, entendida como uma história sujeita a modificações e reposições, que dependerá do sentido o qual cada um dá a sua trajetória (LEITE, 2009).

As reposições acontecem por meio da identidade-mito ou *mesmice*, em que o indivíduo ou o ambiente insiste em repor certa identidade, fazendo com que a pessoa viva esse movimento sem que perceba as contradições. É nesse sentido que Torres (2011) coloca os estigmas, que alguns dos

adolescentes sofrem ao longo da vida, como mediadores de sua relação com o mundo, os quais poderão influenciar a forma como esse adolescente se vê, ou seja, o adolescente, destituído de uma defesa subjetiva contra a “identidade estigmatizadora”, acaba por ratificar a identidade a ele atribuída.

Já as modificações ocorrem quando há a superação de um personagem vivido até o momento, possibilitando novas formulações na tentativa de se tornar ele mesmo (LEITE, 2009). Desse modo, sob essa concepção teórica de homem, acredita-se que é fundamental o trabalho com os adolescentes considerados “problemas”, a fim de proporcioná-lhes uma reflexão sobre a identidade a eles atribuída e as possibilidades de mudanças.

Compreendendo que a superação acontece quando o indivíduo se emancipa de valores estigmatizantes e preconceituosos e que isso se dá por meio da autorreflexão e autodeterminação, a sua relação ativa e consciente com a realidade – interna e externa – assume um papel de extrema importância, pois é por meio dela que o sujeito adquirirá um conhecimento cada vez mais profundo do mundo, permeado por inúmeras ressonâncias emocionais. Por isso, entende-se o processo grupal como espaço propício para aquisição, por parte do adolescente, de um maior conhecimento sobre sua realidade objetiva, com base na qual conhecerá os fenômenos da realidade, identificando neles propriedades, relações, efeitos, entre outros (MARTINS, 2007).

Quando se fala sobre processo grupal, tem-se a concepção histórica e dialética proposta por Silvia Lane. Diferentemente de outras teorias, Lane (1981) entende o grupo enquanto relações e vínculos entre pessoas que possuem necessidades individuais e/ou interesses coletivos, expressados no cotidiano da prática social. Dessa forma, o grupo não deve se reduzir a uma mera reunião de pessoas que compartilham dos mesmos objetivos, mais do que isso o processo grupal tem como papel fundamental a superação do individualismo, em busca do desenvolvimento de uma consciência social e autonomia dos sujeitos.

Para Lane (1981), quando visto isoladamente, a pessoa entende seu problema como uma necessidade individual, porém, quando partilhado com outras pessoas, percebem que os problemas, muitas vezes, são semelhantes, já que decorrem de suas condições materiais. Por isso, Martins (2007) afirma que o processo grupal dá ao indivíduo possibilidade de conhecer uma realidade comum, o que implica em autorreflexão, além da possibilidade de agir conjuntamente por um objetivo em comum. Isso, em última análise, se trata de consciência e atividade – categorias fundamentais do

psiquismo humano. Entendendo o processo grupal dessa forma, pode-se concluir que cada grupo terá um modo de funcionamento, o qual dependerá dos indivíduos envolvidos.

Após essa breve contextualização teórica que norteou a atuação dessa experiência, será relatado como se deu a condução de um grupo de adolescentes sobre tema “identidade”, com o objetivo de levá-los à reflexão sobre a construção de sua identidade no contexto escolar para a superação de identidade de “alunos-problemas” a eles atribuídas.

Local e população participante do grupo

Os encontros ocorreram nas dependências de uma escola estadual – Ensino Fundamental e Médio – em uma cidade no interior do estado de São Paulo, localizada na periferia, com população predominantemente de baixa renda. A sala para realização do grupo foi disponibilizada pela direção e em horário contrário às atividades escolares desses alunos.

O projeto de intervenção foi planejado em dez encontros quinzenais com a duração de uma hora e trinta minutos. O grupo foi composto de seis adolescentes entre 12 e 14 anos do sexo masculino, todos pertencentes a essa mesma escola e bairro. A escolha dos alunos foi realizada tendo como base a quantidade de anotações nos cadernos de ocorrência¹ da escola.

Relato das atividades desenvolvidas no grupo

O projeto de intervenção surgiu após uma demanda dos professores da escola com relação a determinados alunos tidos como “problema” e fez parte de uma das primeiras intervenções do Professor Mediador naquela escola.

Iniciou-se com a escuta para compreensão de como esses alunos eram vistos pelo corpo docente da escola. Para isso, foi ouvido cada professor separadamente, e o resultado obtido foi a rotulação de tais alunos, pela maioria dos professores, como “aluno-problema”. Quando questionados sobre o que entendiam como “aluno-problema”, as respostas que mais apareceram foram: “indisciplinado”, “arrogante”, “dissimulado”, “agressivo”, “não

1 Caderno utilizado para anotar as ocorrências de alunos que desrespeitam as regras normativas da escola. Serve como uma advertência ao aluno, e dependendo da gravidade do ato, o aluno é encaminhado à diretoria, que toma as providências cabíveis.

faz nada”, entre outras. Além disso, muito dos professores mostraram-se bem resistentes ao projeto e mencionarem suas opiniões, dizendo: “Você vai fazer esse grupo, mas esses alunos não têm jeito, perda de tempo”.

Também houve um período de observação desses alunos no ambiente escolar, em que ficou constatada a grande influência da estigmatização na atitude do professor com relação aos alunos, que eram retirados da sala logo nas primeiras aulas por motivos ínfimos, como “não trouxe a apostila”, e quando o professor era questionado sobre sua decisão, dizia: “esse aluno não tem jeito, ele não tem ninguém que cuida dele, não tem família”; “é muito indisciplinado, não faz nada, só atrapalha a aula”.

Após esse período de conhecimento do contexto histórico-social no qual os adolescentes estavam inseridos, foi possível iniciar, conjuntamente com o professor mediador e a direção da escola, o planejamento dos encontros. Os encontros foram divididos em três blocos: formação do processo grupal (3 encontros); identidade (6 encontros) e encerramento (1 encontro). É importante ressaltar que os encontros eram planejados conforme a necessidade do grupo.

1º bloco: processo grupal

No primeiro bloco, foram realizadas atividades que promovessem a formação grupal, o sentimento de pertencimento e compreensão dos objetivos do grupo. O primeiro encontro teve como finalidade a integração do grupo e identificação dos alunos, por meio da apresentação de seus integrantes. Para isso foi utilizada a dinâmica “Cosme e Damião”. O grupo foi dividido em pares, e cada qual entrevistava sua dupla com perguntas pessoais como: “o que te deixa mais feliz?”, “o que mais gosta em você?”, entre outras. Após a entrevista, foi aberta uma roda para que cada dupla apresentasse o seu parceiro. Vale ressaltar que os adolescentes encontraram muita dificuldade ao falar ao seu parceiro sobre suas características e preferências, tendo como resultados respostas muito parecidas, se não iguais entre os pares. Portanto, nesse primeiro momento, já ficou demonstrado o quanto os adolescentes não refletiam sobre si mesmos, sobre suas identidades, confirmando a noção de reposição de identidade atribuída, proposta por Ciampa. Para o autor, ao repor a identidade pressuposta, o sujeito fica prisioneiro de uma identidade que lhe foi atribuída (PACHECO; CIAMPA, 2006).

Em seguida foi realizada uma atividade lúdica de “caça ao tesouro”, a fim de discutir os objetivos do grupo, que foram divididos em quatro, a saber:

1) entender melhor a si mesmo e o mundo em que vivem; 2) falar de alegria, tristeza, medo e outros sentimentos; 3) descobrir que estudar pode ser gostoso e legal; 4) entender e respeitar as pessoas como elas são. Os objetivos foram escritos de forma simples para que os adolescentes pudessem entender e discutir conjuntamente.

O segundo e terceiro encontros tiveram como objetivo o fortalecimento dos vínculos entre os membros, para que estes se sentissem pertencentes ao grupo. Foram feitas atividades como escolha do nome do grupo, construção conjunta das regras e a confecção da caixa dos tesouros. Na escolha do nome do grupo ficou novamente demonstrada a reposição da identidade pressuposta. Como o grupo era composto somente de meninos, escolheram o nome "Os Molekes Zica", e quando questionados sobre o que era "zica", tiveram-se como respostas: "aqueles que aprontam na escola", "não fazem as lições", "vai até a diretoria", "leva suspensão". Com isso, pode-se concluir que "alunos-problemas", relatados pelos professores, foram substituídos pela linguagem que lhes são próprias, "molekes zica", porém, não deixaram de repor a identidade estigmatizadora.

Uma vez reposta, a identidade é vista como algo dado e não se dando em um contínuo processo de identificação, o que retira todo seu caráter histórico, aproximando-se, portanto, da noção de mito. Ao se autodenominarem "molekes zica" se percebiam como imutáveis em relação a si mesmos e ao meio em que vivem, e isso lhes dava segurança, porém os impediam de emancipar. O termo permaneceu em diversas atividades realizadas. Na construção da caixa dos tesouros, instrumento utilizado com intuito de construir conjuntamente algo que pertenceria ao grupo, onde seriam guardadas todas as produções dos encontros, novamente apareceu a palavra "zica" como uma característica que os identificava, além de outras frases como "amor só de mãe"; "Bin Laden", "Bob Marley" etc. Ficou demonstrado que o termo "zica" era algo que os caracterizava, era o personagem que esses adolescentes utilizavam para se transverterem. Como bem colocado por Leite (2009), na mesmice o indivíduo cria para si uma identidade-mito, comandada pelo "fetiche" de uma personagem.

2º bloco: identidade

Com o quarto encontro, iniciou-se o 2º bloco, que teve como objetivo a discussão do conceito de identidade. Para tanto, foram utilizados quatro cartazes, em cada um havia figuras humanas que tinham uma característica em

comum, por exemplo, em um dos cartazes havia homens e mulheres loiros, no outro atletas, e assim por diante. O desafio era que eles encontrassem o que havia de comum entre as figuras de um mesmo cartaz e depois entre um cartaz e outro. Com isso foi possível falar sobre a primeira noção de identidade proposta por Ciampa, a diferença e a igualdade, pois é na dialética entre diferença e igualdade que a identidade do indivíduo vai se constituindo no decorrer de sua história (ROCHA, 2009). É importante relatar que os adolescentes tiveram certa dificuldade em compreender que se pode participar da congruência de dois grupos sociais diferentes, o que demonstra a ideia de uma identidade imutável e fixa.

Esse momento também proporcionou iniciar a reflexão sobre as diferenças pessoais e a importância de respeitá-las. Por isso foi proposto que os adolescentes trouxessem, para o quinto encontro, a música de seu gosto para prosseguir com a discussão. Foram utilizadas as músicas de cada adolescente para explicitar as diferenças pessoais, ou até mesmo as igualdades, já que três dos adolescentes trouxeram a mesma música. Ao falar das diferenças, foram abordados o reconhecimento e o respeito ao ser humano com suas particularidades, pois é por meio do outro que há o conhecimento de si próprio. Para Ciampa (1984), é o reconhecimento recíproco entre os indivíduos, identificados por meio de um determinado grupo social, que dá origem ao autoconhecimento. No início, os adolescentes mostraram certa resistência em respeitar as particularidades de cada um, mas, após a problematização do tema, conseguiram ter uma análise mais crítica sobre o assunto e compreender que, como somos seres sociais, devemos entender a importância de respeitar às diferenças para uma boa convivência.

Uma vez entendida a noção de diferença e igualdade, o sexto encontro propiciou o entendimento da identidade como algo mutável e em constante transformação. Ciampa (1984) acredita que a identidade é uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una, ou seja, sou uma unidade de contraditórios, sou uno na multiplicidade e na mudança. É nesse sentido que afirma a identidade como um processo de metamorfose humana que busca a emancipação. Para facilitar o entendimento desse conceito, optou-se pelo vídeo: “Minha vida de João - Parte 1”, elaborado pelas organizações não governamentais (ONGs) Instituto Promundo (Rio de Janeiro), Instituto Papai (Recife), Ecos (São Paulo) e Salud y Género (México). Apesar de o vídeo ter a proposta de trabalhar questões relacionadas à sexualidade, ele traz a construção histórica da identidade de gênero do personagem João e as

influências de seu contexto social. A partir de cenas do vídeo foi possível explicar o caráter histórico da identidade e sua mutabilidade. Os adolescentes identificaram-se em diversas partes do vídeo e citaram exemplos de seus cotidianos, o que enriqueceu a discussão do tema. Ficou demonstrada uma postura autorreflexiva, por parte dos adolescentes, por meio da qual conseguiram perceber a forma como foi e estava sendo construída sua identidade, levando em consideração as identidades a eles atribuídas.

Ao constatar que os adolescentes já conseguiam ter um conhecimento mais profundo de suas realidades, no sétimo encontro foi proposto a dinâmica da alcunha. Cada participante deveria desenhar seu nome e em seguida escrever uma característica que o qualificava, considerando tudo que já havia sido discutido nos encontros anteriores. Essa dinâmica possibilitou analisar se os adolescentes continuavam a repor as identidades a eles atribuídas, como nos primeiros encontros, ou se já lhes atribuíam um sentido emancipatório. Pacheco e Ciampa (2006) afirmam que a expressão de *mesmidade* ocorre quando há a superação, ou seja, quando há a emancipação no que diz respeito a valores e preconceitos impostos pela sociedade. Para isso é necessário a autorreflexão e autodeterminação. A autodeterminação, por sua vez, possibilitará o movimento de busca do outro “outro” que também somos, ou seja, aquele que desejamos ser após a superação da identidade pressuposta. Nessa atividade ficou constatado um movimento de mudança no que diz respeito à percepção de si mesmo em relação aos primeiros encontros. Quatro dos seis participantes conseguiram identificar outra característica pessoal que não “zica”, embora o termo ainda aparecesse quando se identificavam enquanto grupo, até porque isso era reforçado por alguns professores que se referiam ao grupo de forma estigmatizante, como “o grupo dos alunos-problemas”.

O oitavo encontro teve como objetivo trabalhar as condições subjetivas que influenciam na capacidade de o indivíduo se metamorfosear, ou seja, dar um novo significado e sentido pessoal à identidade adquirida. Para tanto, foram elaborados quebra-cabeças com a foto de cada participante e entregues para que eles montassem. Vale lembrar que os adolescentes não sabiam que iriam montar sua própria imagem. O intuito da atividade era que as construções dos quebra-cabeças fizessem com que os adolescentes se sentissem autores de suas ações e, depois de montado, olhassem para sua imagem e refletissem sobre si, percebendo-se como uma construção histórico-social. Esse encontro teve uma carga emocional bastante intensa,

pois todos os adolescentes assustaram-se ao ver sua imagem e tiveram muita resistência em olhar para si. Alguns deles nem conseguiram montar o quebra-cabeça, demonstrando muita dificuldade em assumir uma posição ativa em busca da superação da identidade pressuposta. Segundo Pacheco e Ciampa (2006), quanto maior o conformismo, mais as identidades pressupostas serão reproduzidas de modo a reforçar uma tradição “naturalizante” do que é social e histórico.

Ao constatar a dificuldade dos adolescentes em buscar um novo sentido para suas identidades, por meio da autorreflexão e autodeterminação, foi construído um vídeo sintetizando, de forma simples e próxima aos adolescentes, toda a teoria de identidade até então trabalhada. Na elaboração do vídeo foram utilizadas as fotos dos adolescentes, bem como suas produções (desenhos), de modo que os adolescentes se tornaram os protagonistas. A finalidade era que os adolescentes se sentissem pertencentes a sua história e percebessem a possibilidade de agir de forma autônoma e transformadora com relação a si mesmos. Como bem colocado por Pacheco e Ciampa (2006, p. 164): “[...] ao mesmo tempo em que age como ator social, vai se tornando autor de ações que podem determinar transformações da sociedade”. No vídeo, foram colocados vários questionamentos, a fim de promover uma reflexão e encerrar as discussões sobre o tema identidade, tais como: Quem é você? Você é o que quer ser? Já descobriu o que quer ser?

Apesar de alguns adolescentes ainda encontrarem dificuldades em olhar para suas imagens, houve uma diminuição da resistência, levando em consideração o encontro anterior. Dessa vez, os adolescentes já conseguiam olhar com certa tranquilidade e até elogiar uns aos outros. Os participantes mostraram-se bastante pensativos ao terminar o vídeo, e alguns deles chegaram a verbalizar sobre o sentimento de angústia causado ao olhar para si. Somente um dos adolescentes não conseguiu assistir ao vídeo, este entrou debaixo da mesa no momento da exibição. Vale ressaltar que tal adolescente foi o que teve maior dificuldade em refletir sobre a construção de sua identidade e foi o que menos conseguiu lhe dar um sentido emancipatório. Por isso, Pacheco e Ciampa (2006) defendem a avaliação *a posteriori* para saber se houve, ou não, a emancipação, já que não há a garantia de que um novo conteúdo identitário, nesse caso transmitido por meio de reflexão grupal, por si só dará condições emancipatórias ao sujeito. É necessário que o novo conteúdo seja reconhecido pelo sujeito (sentido pessoal) e por aqueles que fazem parte do seu contexto social.

3º bloco: encerramento

Esse bloco foi constituído por apenas um encontro e teve como finalidade encerrar as atividades desenvolvidas com os adolescentes. Nesse encontro, foi feito um círculo e foi solicitado que cada um falasse sobre a experiência de participar do grupo. Todos avaliaram positivamente sua participação, embora alguns tenham ressaltado suas dificuldades e resistências em pensar sobre o tema proposto. Ao final foi entregue para cada um seu quebra-cabeça montado em um porta-retrato, como produto do trabalho realizado.

Considerações finais

O desenvolvimento desse projeto de intervenção com adolescentes tidos como “alunos-problemas” permitiu constatar a dificuldade desses sujeitos em se perceber de forma positiva diante da identidade estigmatizadora que lhes foi imposta, mas também a capacidade de alguns de romper com tais dificuldades e alterar suas percepções. O autoconceito negativo mostrou-se muito forte no início do grupo e foi se esvanecendo ao longo dos encontros, mediante o movimento de desconstrução que era feito por meio das discussões reflexivas.

Sendo assim, pode-se considerar que os resultados obtidos foram positivos, apesar das dificuldades encontradas no que se refere à resistência dos professores ao projeto, além da rotatividade de tais alunos decorrentes das transferências de escolas e até mesmo de cidade. Dois dos adolescentes foram transferidos da escola logo nos primeiros encontros, retornando somente nos últimos encontros, o que prejudicou bastante o processo, impossibilitando-os de ter uma visão de totalidade da sua realidade.

Outros três adolescentes, por sua vez, obtiveram resultados favoráveis a partir do grupo. Dois deles conseguiram elevar seus rendimentos escolares, e as queixas de comportamentos violentos diminuíram consideravelmente; além disso, os professores conseguiram reconhecer a melhora de tais alunos. Porém, o terceiro, apesar de se apropriar do conteúdo discutido nos encontros, não obteve o reconhecimento no ambiente escolar, já que os professores não estavam disponíveis para reconhecer sua melhora. Sobre isso, Pacheco e Ciampa (2006) afirmam que para haver uma identidade auto-determinada é necessário também que essa nova identidade tenha um reconhecimento social. Por isso defendem a ideia de que a autoria da própria

vida se dá, em última análise, como coautoria coletiva, daí a importância do reconhecimento social, que não aconteceu com esse adolescente.

Já o último participante se mostrou bastante angustiado e resistente às propostas de reflexões, tendo, muitas vezes, comportamentos regressivos a sua idade, como se esconder debaixo da mesa, debruçar na mesa e fingir que estava dormindo, entre outros. Esse adolescente foi o que obteve resultados menos favoráveis com o processo grupal. Continuou a se perceber de forma negativa, e os comportamentos considerados inadequados se mantiveram, gerando um ciclo de suspensões que culminou em sua evasão. Vale ressaltar que, apesar de evadir-se da escola, comparecia a todos os encontros, o que possibilita pensar que o grupo fazia algum sentido para ele.

Embora o trabalho tenha sido avaliado pela equipe gestora de forma positiva, uma vez que contribuiu para que os adolescentes tivessem uma visão de totalidade sobre suas realidades, a caminho da superação da identidade a eles imposta, constatou-se muita dificuldade de entendimento, por parte dos professores, do processo que estava sendo estabelecido. Isso fez com que o corpo docente agisse de forma contrária ao que estava sendo trabalhado no grupo, o que gerou muitas suspensões, advertências e até boletins de ocorrência contra alguns desses adolescentes durante o período de intervenção. Ficou demonstrado que a escola não estava preparada para lidar com tais situações, já que o corpo docente não tinha clareza das consequências negativas da estigmatização e da importância do papel do professor como reconhecimento social para o aluno.

Outra dificuldade encontrada foi a deficiência na comunicação entre equipe gestora, professores e comunidade escolar. Esse e outros assuntos não eram discutidos entre os funcionários e professores daquela escola. Foi constatado que a escola não utilizava adequadamente os espaços para discussões e reflexões, já que aqueles despendidos para os conselhos escolares, reuniões de planejamentos e atividades de trabalhos pedagógicos coletivos (ATPC) eram utilizados de modo a reforçar a estigmatização que acontecia naquele ambiente escolar. Pôde-se, portanto, compreender e confirmar, a partir dessa experiência, a importância dos conselhos escolares, bem como das reuniões de planejamentos escolares e ATPC, como espaços de discussões e reflexões sobre esse e tantos outros assuntos emergentes. Somente assim será possível a elaboração conjunta de planos de atuação escolar a fim de minimizar os conflitos escolares e promover novas formas de olhar para alunos denominados protagonistas de violência nas escolas.

Referências

- CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *A Estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FONSECA, D. C.; OZELLA, S. As concepções de adolescência construídas por profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF). *Interface – comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 14, n. 33, p. 411-424, 2010.
- LANE, S. T. M. Uma análise do processo grupal. *Cadernos PUC*, São Paulo, n. 11, p. 95-107, 1981.
- LEITE, R. P. *O processo de formação de identidade de estudantes negros que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas do ProUni: a questão da ação afirmativa*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- MARTINS, S. T. F. Psicologia Social e Processo Grupal: a coerência entre fazer, pensar e sentir em Sílvia Lane. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, n. 19, p. 76-80, 2007. Edição Especial 2.
- MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 28, 1992.
- PACHECO, K. M. B.; CIAMPA, A. C. O processo de metamorfose na identidade da pessoa com amputação. *Acta Fisiátrica*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 163-167, 2006. Disponível em: <http://www.actafisiatrica.org.br/audiencia_pdf.asp?aid2=192&nomeArquivo=v13n3a07.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2014.
- ROCHA, M. C. M. *O processo de escolarização do aluno mutilado pelo câncer: a transformação da identidade no processo de inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 30, p. 149-166, jan./jun. 2008.
- SOUSA, R. M. *O estigma na escola: a produção do "aluno-problema"*. São Gonçalo: UERJ/ Departamento de Educação, 2008. Trabalho de conclusão de curso.
- TORRES, C. R. V. A construção da identidade de crianças no Sistema Prisional. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: DUVERSUDADES E (DES)IGUALDADE, 11., Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.
- YOGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas Tomo IV*. Tradução de Lydia Kuper. Madri: VisorDis, 1996.
- ZEFERINO, N. K. Perpetuação de estigmas nas escolas e nas salas de aula: uma importância do comprometimento e respeito ao outro e às suas diferenças. *Webartigos*, 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/perpetuacao-de-estigmas-nas-escolas-e-nas-salas-de-aula-a-importancia-do-comprometimento-e-respeito-ao-outro-e-as-suas-diferencas/67908/>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

Reflexões a respeito de crianças e adolescentes envolvidos em atos infracionais

Marcela Luiz Corrêa da Silva

Maria Cecília Luiz

Ronaldo Martins Gomes

Este capítulo trata de reflexões sobre crianças e adolescentes envolvidos em atos infracionais, com o propósito de compreender melhor como ocorrem tais práticas e investigar possíveis caminhos que auxiliem na sua prevenção. Foi elaborado a partir de uma investigação realizada em São Carlos-SP, no ano de 2014, tendo como objetivo conhecer melhor quem são as crianças e os adolescentes que cometem atos infracionais no Brasil, com vistas a entender o que influencia suas atitudes e analisar esse tema na perspectiva de concepções do Direito (Estatuto da Criança e Adolescente – ECA – e do ordenamento jurídico pátrio) e da Psicologia. O assunto é relevante para as áreas de educação, jurídica e social, pois, ao refletir sobre o envolvimento de crianças e adolescentes em atos infracionais, intentamos encontrar caminhos para prevenir tais situações, pois se considera que essa perspectiva seria inversa a do Direito penal, cuja atuação só se dá a partir de comprovado o delito. Ressalta-se que no século XVIII, mais especificamente, no ano de 1764, Beccaria (2009) apontava que era melhor prevenir os crimes ao invés de ter que puni-los e que o legislador deveria prevenir antes que tentar reparar o mal.

Em relação às crianças e aos adolescentes, há autores (BORN, CHEVALIER; HUMBLET, 1997) que estudam as probabilidades de estes cometerem delitos, baseando-se em dados estatísticos, por meio de pesquisas de campo. Eles estudaram fatores que levariam à prática criminosa e concluíram

que existem determinados sujeitos os quais têm maiores possibilidades de virem a praticar delitos. Os elementos utilizados para esse estudo estão relacionados às áreas psicológica e social. Há indivíduos que vivem em famílias instáveis; há casos de separação dos pais, ou morte de um ou dos dois; às vezes o adolescente pertence a um contexto socioeconômico desprivilegiado; é vítima de maus-tratos, negligência e/ou abusos por parte de familiares ou vizinhos; reside em ambiente em que a delinquência e o comportamento desviante são fatores de distinção; e, por fim, possui histórico de crimes praticados pelos pais, irmãos e familiares e também quadros de alcoolismo, toxicod dependência ou prostituição.

Esse assunto é do interesse de profissionais da educação e, também, das áreas jurídicas, da psicologia e das ciências sociais, já que há grande quantidade de delitos cometidos no Brasil.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contexto histórico brasileiro e a Legislação

As políticas sociais no Brasil tiveram sua introdução, expansão e consolidação jurídico-institucional no período compreendido entre 1930 a 1980; essas políticas foram: a previdência e a assistência social, a criação de uma rede de ensino básico, a política de atenção à saúde, à habitação, entre outras. Houve a institucionalização de um conjunto básico e essencial de políticas, diretrizes, programas, normas e regras que representaram um avanço, mesmo que insuficiente, dos direitos sociais no Brasil (FALEIROS, 1995).

No século XX, ocorreram três momentos significativos no que diz respeito à transformação institucional e legal com vistas a alterações estruturais do Estado brasileiro: o Estado Novo, que se caracterizou pelo autoritarismo populista de Getúlio Vargas, no período de 1930 a 1945; a ditadura militar e o retrocesso dos precários direitos políticos e civis, entre 1964 e 1985; e o período de redemocratização, a partir de 1985. Este último período culminou na criação da Constituição Federal (CF) de 1988 e no reconhecimento dos direitos humanos para todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país. Paralelamente, nesse período, constituiu-se no país uma nova noção de infância e adolescência, que enfatizou as políticas sociais de atendimento à criança e ao adolescente como direitos de cidadania (PEREZ; PASSONE, 2010).

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), criada no início da década de 1970, foi uma Política Nacional de Atendimento à Criança. A Funabem melhorou os serviços de atendimento que já existiam, como os

internatos, e implantou serviços de recepção, de triagem e centros de reeducação. Além disso, também estimulou a montagem de uma rede de programas que atendessem os menores nas comunidades.

Em meados dos anos 1980, a população brasileira passou a reivindicar certas políticas adotadas para combater a criminalidade infantojuvenil e para proteger os menores que viviam em condições precárias. Começou-se a buscar libertar esses menores, inconformados com a ineficácia dos programas juridicamente adotados. Nessa mesma época, com a promulgação da CF de 1988, a visibilidade dada às crianças e aos adolescentes alterou-se, trazendo grandes avanços em termos jurídicos e sociais. O termo “menor” parou de ser usado, já que trazia forte carga preconceituosa, enquadrando a população infantojuvenil que se encontrava em situação de abandono como infrator ou delinquente. Assim, no que diz respeito ao texto da lei, as crianças e adolescentes passaram a ser vistos como sujeitos de direitos, os quais eram alvos da responsabilidade do Estado e da sociedade civil. A CF de 1988, em seu artigo 227, determinou que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o 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, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2014).

A partir desses pontos, defendidos por meio da Constituição Federal, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Por esse Estatuto, a população jovem passou a ser detentora de direitos que já eram conferidos a todos os cidadãos, além de outros especiais, por se tratarem de pessoas em desenvolvimento. O ECA representou uma grande mudança em termos de ideias e doutrinas para com as crianças e adolescentes, já que trouxe garantias aos direitos destas pessoas. Ele transformou em garantia legal as propostas surgidas na sociedade civil. Tiveram grande importância as comissões municipais e, posteriormente, o Fórum de Defesa da Criança e do Adolescente. Esse Fórum referia-se às crianças e aos adolescentes como pessoas em desenvolvimento, e não como um grupo estigmatizado por estar em situação de risco pessoal ou social, ou por estar em conflito com a lei. Trouxe uma inovação na forma de perceber as diversas situações em que se encontravam os jovens no Brasil, tratando-os como sujeitos de direitos e seres humanos detentores de respeito e dignidade.

A proclamação da CF/88 e também a aprovação do ECA, em 1990, ressignificaram o sentido de infância e de adolescência na sociedade, dando uma perspectiva nova sobre essas pessoas. Nesse período, foi adotado um conjunto de direitos civis, sociais, econômicos e culturais de promoção e proteção aos jovens.

É importante ressaltar que o surgimento e a consolidação das políticas sociais destinadas à criança e ao adolescente podem ser divididos em dois grandes períodos: antes e depois do surgimento do ECA. O principal critério de delimitação entre esses dois períodos está na concepção de infância e de adolescência e nas diretrizes adotadas em decorrência dela na forma como as crianças e adolescentes foram e são tratados juridicamente. O primeiro período retrata a institucionalização da infância como objeto de controle por parte do Estado brasileiro, período este que data do início da república até o fim da ditadura militar. O segundo período representa a abertura democrática do país, após a ditadura militar, dando lugar, por fim, em 1990, à promulgação do ECA.

A aprovação do ECA, em 1990, ocorreu por meio da Lei 8.069/90 e se deu em virtude dos problemas inerentes ao antigo Código de Menores (criado em 1927), com o intuito de promover e garantir os direitos fundamentais às crianças e aos adolescentes brasileiros. Isso demandou do Estado e da sociedade esforços e continuidade de suas ações visando às devidas formulações. Dessa forma, as crianças e adolescentes deveriam ter assegurados seus direitos por meio de políticas públicas de proteção, da promoção dos direitos, extensivos às suas famílias (RIZZINI, NAIFF; BAPTISTA, 2006). O artigo 3º do ECA tem como escopo garantir oportunidades para crianças e adolescentes, com vistas a possibilitar-lhes desenvolvimento físico, mental e social, de forma livre e digna (BRASIL, 1990).

Com a superação das concepções generalistas que não tratavam da situação real de desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de risco ou abandono no país e com a CF de 1988 e o ECA, crianças e adolescentes passaram a ser vistos como cidadãos, a quem devem, tanto o Estado quanto a família e a sociedade, garantias de direitos fundamentais: vida, educação, saúde, escola, respeito, entre outros que venham a ser conquistados. O que era negligenciado se tornou uma obrigação (MONTE et al., 2011).

Apesar dos avanços no sentido do tratamento voltado à criança e ao adolescente e das políticas públicas criadas visando o bem-estar destes, críticas foram levantadas contra essa lei, acusando-a de apenas garantir

direitos, sem explicitar deveres e consequências para os adolescentes quando estes praticavam atos infracionais (GRANDINO, 2014). O ECA não é um estatuto elaborado para acolher e desresponsabilizar os jovens de seus atos. Todo adolescente autor de ato infracional é passível de responder pelo seu ato por meio do cumprimento de medidas socioeducativas, que são classificadas assim: (1) advertência, (2) obrigação de reparar o dano, (3) prestação de serviços à comunidade, (4) liberdade assistida, (5) inserção em regime de semiliberdade e (6) internação em estabelecimento socioeducativo.

As medidas socioeducativas devem seguir algumas orientações, tais como a obrigatoriedade de escolarização e profissionalização, bem como a garantia de atendimento personalizado, respeitando a identidade e a singularidade dos jovens. Quando o ato infracional tiver sido cometido por crianças, serão aplicadas as chamadas medidas de proteção, e não medidas socioeducativas como matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino.

O ECA orienta no sentido de afastar a imagem negativa das instituições de internamento, tais como a antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (Febem), nas quais o tratamento era voltado aos jovens, com características de uma época em que existiam as chamadas "Instituições Totais", as quais se caracterizavam pela abordagem de forma despersonalizada, sem mobilidade e sem poder de contratualidade dos usuários do serviço (GOFFMAN, 1974). Isso significa que o tratamento não era realizado de forma pessoal, levando-se em conta as características únicas e pessoais de cada um, mas era, sim, de forma padronizada, o que desrespeitava direitos fundamentais, sem, contudo, obter qualquer sucesso no sentido de prevenir possíveis delitos futuros.

Esse tipo de assistência generalista é condenado pelo ECA e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o Sinase, que orientam para a construção de um Plano Individual de Atendimento (PIA) e reavaliação para cada pessoa, de forma única e individualizada, o que deveria ser feito juntamente com a família e com o adolescente, a partir dos interesses deste último. Esses documentos têm uma orientação menos coercitiva e mais democrática, no sentido de tentar promover o desenvolvimento dos adolescentes assistidos a partir do exercício da democracia e da negociação.

No caso da medida socioeducativa, esta deve ser aplicada levando-se em conta a capacidade do jovem para cumpri-la, as circunstâncias nas quais se deram a infração ocorrida e a gravidade desta. A preocupação do ECA

e do Sinase está em fazer com que esses jovens desenvolvam responsabilidade por seus atos. As medidas aplicadas (MONTE et al., 2011) devem ser acompanhadas por advertência ou internação, evitando ser previstas como punição, mas como um trabalho orientado para a formação de uma consciência moral autônoma, que possa auxiliar o indivíduo a reconsiderar o que o levou ao ato infracional e, assim, a ofender o contrato social e os direitos das pessoas na sociedade.

Concepções do Direito a respeito de delitos envolvendo crianças e adolescentes

Nos termos do ECA, considera-se como criança a pessoa de até 12 anos incompletos, e adolescente o que estiver entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990).

Os elementos constitutivos do crime são a tipicidade e a antijuridicidade. A tipicidade significa que a conduta praticada pelo agente deve se encaixar nos elementos constantes do modelo previsto na lei penal, qual seja, a conduta dolosa ou culposa do agente, o resultado (nos crimes materiais), o nexo causal (também nos crimes materiais). A antijuridicidade pressupõe que a conduta praticada vai contra o próprio ordenamento jurídico. Já a culpabilidade é a possibilidade de se responsabilizar o agente pelo cometimento do crime, e a punibilidade é a capacidade de o agente entender o caráter ilícito do fato que pratica e de determinar-se de acordo com esse entendimento.

Para ocorrer um crime, deve haver o fato típico e antijurídico. Para a imposição de uma pena, deve haver uma avaliação da culpabilidade do agente, que pode, ou não, responder pelo ato praticado. O direito penal brasileiro adotou a teoria da culpabilidade, em que dolo e culpa se colocam no tipo, por meio da conduta do agente. A culpabilidade se mostra na censurabilidade, cujos requisitos são: a imputabilidade, a consciência potencial da ilicitude e a exigibilidade de conduta diversa (RODRIGUES et al., 2012).

Por culpabilidade, entende-se a possibilidade de se considerar alguém culpado por algum ato tido como infração penal. Por isso se define como conduta censurável legalmente. É a reprovação feita a alguém que tenha praticado fato típico e ilícito, e não é esse o elemento do crime, mas, sim, o pressuposto para imposição de alguma pena previamente prevista em lei. Nesse sentido, em relação a quem cometeu um crime, a culpabilidade deve ser externa ao(à) autor(a). São etapas sucessivas de raciocínio para se chegar

à culpabilidade do(a) autor(a). Verifica-se primeiro se o fato é típico ou não; em segundo lugar, qual a ilicitude do ato; e só depois dessas etapas se tratará de responsabilizar penalmente o autor (CAPEZ, 2006).

Conforme Gonçalves (1999), as pessoas são presumidamente responsáveis por seus atos, mas essa presunção deixará de existir se estiverem presentes circunstâncias que excluam a culpabilidade. Para Rodrigues et al. (2012), as causas de exclusão da culpabilidade excluem também a pena. Mas não excluem a existência do crime. As causas de exclusão da culpabilidade podem se dar nas seguintes condições: pela inimputabilidade, pela impossibilidade de conhecimento do ilícito, pela inexigibilidade de conduta diversa, ou por causas supralegais. A exclusão da culpabilidade pela inimputabilidade se dá nos seguintes casos: (artigo 27) idade inferior a 18 anos; (artigo 27) doença mental ou desenvolvimento incompleto ou retardado; e (artigo 28, II, § 1º) embriaguez fortuita completa (BRASIL, 2008).

O ECA também considera as pessoas menores de 18 anos inimputáveis, mas sujeitos às medidas previstas na Lei (BRASIL, 1990). Para ser responsabilizado penalmente, o agente deve ter condições físicas, psicológicas, morais e mentais de saber que está realizando um ilícito penal.

Como a criança e o adolescente não podem ser considerados pessoas totalmente capazes de compreender o caráter ilícito do ato que estão praticando e de se determinarem de acordo com esse entendimento, pois são biológica e psicologicamente imaturos, devem ser considerados inimputáveis. Não são passíveis de cumprir pena caso infrinjam a lei penal, mas devem cumprir medida socioeducativa ou medida de proteção, com os objetivos de protegê-los, educá-los, orientá-los e reintegrá-los ao meio social.

O delito, para o direito penal, é uma ação típica, antijurídica, culpável e punível. No caso de um adolescente infrator, é necessário que este seja considerado como indivíduo em fase de desenvolvimento em função de aspectos como: saúde física e emocional, conflitos inerentes à idade cronológica, aspectos estruturais da personalidade e situação social, econômica e familiar.

O artigo 103 do ECA estabelece que o "ato infracional" é a conduta descrita como crime ou contravenção penal quando praticada por uma criança ou um adolescente. No caso de ato infracional cometido por criança, aplicam-se as medidas de proteção, e o órgão responsável é o Conselho Tutelar. Já nos casos em que o ato infracional é cometido por adolescente, deve o ato ser apurado pela Delegacia da Criança e do Adolescente, e ser aplicada medida socioeducativa. Essas medidas estão previstas no ECA.

Os procedimentos de apuração do ato infracional encontram-se disciplinados nos artigos 171 a 190 do ECA. Tais procedimentos assemelham-se aos realizadas no Sistema Processual Penal. Os órgãos do Poder Judiciário que atuam na apuração do ato infracional devem sempre visar a ressocialização do jovem, de acordo com as suas condições pessoais.

Conforme relato da Terapeuta Ocupacional (TO) do Núcleo de Assistência Integrada (NAI) de São Carlos, que foi entrevistada para essa investigação:

[...] sair de uma consideração só da criminalidade, mas dar uma garantia de direitos: como que eu faço para que este jovem crie responsabilidade? Ninguém passa mão na cabeça, ninguém ignora o ato infracional, ele vai ter uma inflexão, ele tem que ter uma crítica se foi bom, se as pessoas sofreram com isto. Ele causou medo em alguém? O que significa ter medo? Porque ele tem feito isto? [...] ter sempre algo mais nesta perspectiva de mudança, de que seja envolvida com a vida comunitária, que tenha possibilidades de desenvolvimento integral como de todas as pessoas, com suas oportunidades garantidas (entrevista da TO/NAI, 2014).

O tratamento com relação aos jovens autores de comportamentos desviantes deve ser visto não apenas em relação à punição pelo ato praticado, mas buscando a reinserção social dessas pessoas. Com a reinserção é possível prevenir futuros delitos, pois o autor passa a compreender o caráter da ação praticada, podendo então modificar suas ações.

Com relação à redução da maioria penal e outras discussões polêmicas que a sociedade vem debatendo, a TO do NAI de São Carlos afirma:

[...] todo o contexto inicial de discussão e de redução da maioria penal como uma saída para a questão da violência que envolve o jovem, a gente acredita que, apesar de eles estarem envolvidos hoje nestas questões, os dados estatísticos mostram que os atos infracionais praticados por jovens não são a maioria, ainda são muitos adultos, mas que a implementação do ECA nas medidas com qualidade, com seriedade, ela poderia responder a isto, e sem contar em outras intervenções de segurança pública, e do que mais... do que é necessário e a própria educação no processo de formação destas pessoas, nos contextos mais intrusivos de cuidados nestas dificuldades que estes jovens apresentam (entrevista da TO/NAI, 2014).

Entende-se que a discussão da redução da maioria penal é superficial, uma vez que devem ser discutidas, também, para combater o problema do crime entre jovens, questões como a existência de escolas de base de

qualidade e de oportunidades de vida digna em geral. A redução da maioria penal é irrelevante se o infrator não compreender o caráter do ato que praticou, que, por não possuir parâmetro social, voltará a praticar delitos.

Concepções psicossociais a respeito de delitos envolvendo crianças e adolescentes

Apesar de a violência ser um problema que sempre existiu, cabe analisá-la sob a ótica da sociedade atual para compreender os motivos pelos quais ela se faz tão presente. O objetivo dessa análise é obter embasamentos e informações relevantes, para que se possa pensar a(s) causa(s) do problema e permitir que haja uma possível prevenção de futuros delitos. Nessa perspectiva, Bauman (1998) indica a necessidade de uma releitura do entendimento de Freud sobre o mal-estar na civilização. Freud culpou a sociedade moderna pela repressão à sexualidade e sua limitação, por meio da moralidade tradicional, o que tornou o indivíduo reprimido. O mal-estar apresentava-se como falta de liberdade. Mas, ao romper com a moralidade tradicional, a pós-modernidade parece ter oferecido mais liberdade sob o custo da insegurança, que se tornou a expressão da contemporaneidade.

No contexto de maior busca pelo prazer e pela felicidade, a lei, a referência e a ordem são substituídas pelo princípio do prazer e da felicidade pessoal (ZAPPE, 2010). Para esta autora, o problema se dá em termos da passagem de uma sociedade centrada na disciplina – interdição, obediência, autoridade – para um modelo social que tem como valor fundamental a autonomia, em que as decisões e as ações pessoais são prerrogativas do sujeito. Nessa perspectiva, surge a noção de um sujeito fluido, inseguro e indefinido, carente de referências estáveis para a constituição de si mesmo. É um sujeito autônomo, mas desenraizado e desamparado e que não se define pela natureza ou pela cultura. Tem como referência a reflexividade de sua existência vivida como resultado de suas escolhas pessoais.

Esse ser humano centrado em si próprio, sem qualquer enraizamento cultural bem-definido, acaba por encontrar somente o vazio. Diferentemente do que ocorria anteriormente, na sociedade contemporânea o indivíduo é levado a acreditar que tudo consegue e que não há restrições para atingir seus objetivos. Quando não atinge, atribui seu fracasso a si próprio, e não a circunstâncias externas e imposições sociais. Se o sujeito na modernidade não podia, o sujeito da contemporaneidade não consegue (ZAPPE, 2010).

Pode-se entender, a partir dessa ideia, como muitas das patologias psíquicas atuais se relacionam com o narcisismo e apresentam sintomas relacionados com os limites e a ação do sujeito, inibindo-a ou estimulando-a. Percebe-se que as depressões, as manias, as diversas compulsões, as adições, as hiperatividades, as impulsividades e as violências são reflexos dessa nova forma de lidar com o mundo. Essas patologias substituíram as clássicas neuroses e psicoses e são chamadas de patologias narcísicas ou estados limites (ZAPPE, 2010).

Essas novas patologias caracterizam-se por um estado permanente e constante de conflito do eu contra si próprio, pois o indivíduo acredita ser culpado por qualquer fracasso que venha a ocorrer em sua vida. Zappe (2010) aponta que a construção do ego no ser humano se inicia com o fim da relação funcional entre este e sua mãe. A partir desse momento, o indivíduo começa a ter que lidar com frustrações (sendo a primeira delas a separação de sua mãe). Para a autora, a violência é parte da construção da subjetividade, pois a necessidade do exercício da violência fundamental é condição para a formação do sujeito. Mas é uma violência que se associa aos processos de separação e frustração os quais são inerentes ao desenvolvimento psíquico. Assim, o objetivo da passagem ao ato violento é eliminar a situação de desamparo e a consequente preservação do eu. Por isso, na contemporaneidade, o exercício da lei é preterido pela busca de prazer e de felicidade.

Para conseguir enfrentar a separação da mãe e, conseqüentemente, criar seu próprio ego, sua própria noção de identidade, há a necessidade da criação de um quadro referencial, com o qual a criança se desenvolverá emocionalmente. Esse quadro de referência existirá a partir do momento em que o lar suporte a rebeldia da criança e suas formas de ir atuando no mundo. Quando o lar dá segurança, a criança passa a tê-lo como seguro. Esse é o quadro de referência necessário para que ela venha a desenvolver confiança e autoestima.

A adolescência é a continuação desse processo de identidade, em que o indivíduo passa a ter relações com o mundo externo e, dessa forma, vai se descobrindo num contexto social mais amplo (CALLIGARIS, 2000; RASSIAL, 1999).

Segundo Zappe (2010), a adolescência é um processo psicológico que se caracteriza por três tipos de luto: luto pelo corpo infantil, luto pela identidade e papel infantis e luto pelos pais imaginários da infância. Assim, o luto é o meio pelo qual os processos de identificação dos modelos e referências familiares são internalizados e compõem a identidade de crianças

e adolescentes em formação que irão buscar novos modelos e referências identitárias no contexto mais amplo da coletividade.

O adolescente busca identificação própria. O termo identificação, aliás, “ocupa posição central em relação ao desenvolvimento, à organização da personalidade e à constituição do ser como indivíduo” (LEVISKY, 1998, p. 69). Este, apesar das novas liberdades que conquista, possui muitas inseguranças, inclusive com relação a seu próprio corpo, com seus hormônios e seus novos desejos. Ele não é mais criança e ainda não é adulto (RASSIAL, 1999).

Assim, tanto o passado quanto o futuro tornam-se instâncias incertas: as experiências passadas já não servem mais, pois para crescer foi preciso ultrapassá-las, e as futuras, por sua vez, não estão dadas nem garantidas. A intensificação do presente torna-se, então, inevitável. É por esse motivo que costumamos ouvir que os adolescentes são inconsequentes. Eles desprezam o passado na mesma medida em que ignoram as consequências futuras, utilizando dessa estratégia como defesa de sua insegurança (CALLIGARIS, 2000).

Se se pensa que a sociedade contemporânea produziu condições sociais em que as pessoas são mais livres e menos seguras, desenraizadas e incertas de seus limites, e associando-se esse fato ao de que o adolescente é um indivíduo mais livre e menos seguro, incerto de seus limites, inclusive em relação ao próprio corpo, desenraizado do passado infantil e apreensivo com relação ao seu futuro, o que se pode perceber é que esses adolescentes são frutos da sociedade atual, são duplamente livres, desenraizados, inseguros e levados a viver o momento presente de forma radical e intensa (OLIVEIRA, 2001). Nesse contexto, o adolescente vive uma busca constante por liberdade e reconhecimento, que são processos típicos para eles tanto quanto para a sociedade (OLIVEIRA, 2001).

A criança e o adolescente, sem um quadro referencial que estabeleça as funções de amparo da família em relação a seus membros, permanecem expostos ao desamparo. Vive-se a ideia de que se pode fazer tudo, porém com o fardo de que cada um é responsável por descobrir sozinho o que é melhor para si. Há um abandono e uma ausência de referências, tanto no ambiente familiar quanto na sociedade.

O desamparo está associado com a falta do outro como suporte para o desenvolvimento psíquico, e isso leva a perceber a situação catastrófica designada por Marin (2002), diante de um trauma necessário, que é o trauma da separação. A possibilidade de representação dessa vivência, para que não se configure como catastrófica, “depende justamente que o adulto

significativo para essa criança [...] seja capaz de interpretar (simbolizar) as necessidades de sua cria, assumindo-a como um ser diferenciado dela” (MARIN, 2002, p. 103). Esse adulto significativo é, geralmente, a mãe.

Quando essa relação falha, o processo de diferenciação torna-se insuportável para o adolescente, que vê na passagem ao ato delinquente uma saída para dar vazão à falta de estrutura psicológica. A criança que comete atos delituosos está, diante da ausência de um quadro de referência na própria casa, buscando na sociedade exterior esse quadro. Ela busca estabilidade e segurança através do controle externo que espera como resposta a seus atos antissociais. A delinquência pode ser entendida como um pedido de ajuda, de controle de pessoas fortes, mas também amorosas e que inspirem confiança, pois a família não trouxe fortalecimento e acolhimento necessário.

No caso das substâncias psicoativas, pode-se dizer que o jovem recorre a estas como uma tentativa de manter vínculo com a mãe. Como está frágil, usa da excitação momentânea das drogas para tentar fazer desaparecer o “eu”, a fim de poupar-se do sofrimento da separação, que conduz à formação da identidade (MARIN, 2002). Além do uso de drogas há também o fenômeno das gangues e tribos como alternativas para escapar ao sofrimento.

Pela organização dos jovens em grupos é oportunizado, por meio da violência, que eles consigam causar algum impacto e assim sair da invisibilidade social e do anonimato, defendendo-se do vazio de referências que caracteriza a constituição do sujeito contemporâneo. Os grupos urbanos constituem-se como jovens que se contrapõem ao vazio de referências. E configuram-se assim como territórios em que a circulação só é permitida aos enturmados. A experiência das gangues é um apelo a uma dimensão esquecida na esfera pública entre os jovens. Senso de pertencimento e reconhecimento no grupo (ZAPPE, 2010).

Para a TO do NAI de São Carlos, o importante é olhar com cuidado para a criança e o adolescente e tentar entender as suas origens, trabalhando de forma terapêutica:

[...] Roubou uma bicicleta, mas, mais do que o furto de uma bicicleta, este garoto que está chegando é o João: Ah! Que idade que o João tem? Como é a família do João? Qual que é a formação dele dentro da escola, como que ele tá? Ele teve outra experiência de trabalho? Quais as ações que ele desenvolve dentro da região dele? Porque na comunidade a gente vai focar neste menino! A bicicleta né, o ato infracional é impor-

tante, ele vai ser trazido para este contexto, mas ele não é o tempo todo colocado e falado sobre isto. A gente vai pensar então se este menino teve um ato infracional, ele tem uma situação de desvio vamos colocar entre aspas, mas que ele deve refazer esta história, né? É nesta perspectiva que a gente vai discutir e vai fazer a orientação dos meninos, trazer novas habilidades, novas experiências e experimentações (entrevista da TO/NAI, 2014).

Segundo Garcia e Oliveira (2010), a criminalidade entre os adolescentes está ligada ao fato de não conseguirem, por motivos de exclusão social, econômica e/ou cultural, cumprir seu papel na sociedade, que é pautada por valores como o *status* social e o consumismo. É mais importante o “ter” do que o “ser” na sociedade contemporânea, e isso explica, também, porque, no Brasil, a maior parte de pessoas encarceradas está presa por cometer crimes contra o patrimônio – roubo, furto e estelionato –, e não tanto pela ocorrência de outros tipos de crimes como os contra a pessoa (GOMES; BUNDUKY, 2012).

Mesmo o fato da criminalidade não estar vinculada apenas à pobreza, crianças e adolescentes brasileiras pobres representam a parcela mais exposta às violações de direitos pela família, pelo Estado e pela sociedade. Apesar disso, encontramos casos de maus-tratos, abuso e exploração sexual, exploração do trabalho infantil, adoções irregulares, tráfico internacional e desaparecimentos, fome, extermínio, tortura, prisões arbitrárias, que são parte constante do cenário das crianças e adolescentes (GARCIA; OLIVEIRA, 2010).

O sistema capitalista é excludente. O modo de produção cria a sociedade do consumo, que induz o indivíduo a desejar se apropriar dos bens produzidos, mesmo quando não possui renda suficiente para fazê-lo. A mídia tem a finalidade de propagar que tudo é vendável, mesmo as relações humanas (GARCIA; OLIVEIRA, 2010). As famílias sofrem os impactos do modo de produção, pois a pressão faz com que estas se tornem apenas mantenedoras materiais, esquecendo-se de prover o que se é necessário psicologicamente, como o amor, a educação, a proteção, o quadro das referências etc. Muitos adolescentes que se encontram em situação de exclusão social ingressam no crime como forma mais fácil de lidar com seus problemas de ordem social e psicológica. A figura do adolescente passa a ser, nesse contexto, de vítima e de vitimizador (GARCIA; OLIVEIRA, 2010).

Entende-se que o adolescente em conflito com a lei deve ser visto e tratado pelo Estado e pela sociedade como um ser humano, respeitando-se suas características únicas, e não meramente como “marginal” ou “trombadinha”, que são termos extremamente simplistas. O problema do crime cometido por crianças e adolescentes é extremamente complexo, e é preciso compreender que ele é fruto de enormes adversidades de ordem psicológica e social. Dessa forma, faz-se necessário respeitar o ser humano e pensar em políticas públicas que realmente possam auxiliá-los a crescer como indivíduos, nos planos intelectual, humano e cultural, e, com isso, permitir que se afastem do crime e das drogas.

A investigação e os procedimentos metodológicos

Como já foi dito, neste capítulo, relatam-se alguns resultados de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no ano de 2014, que teve como procedimentos metodológicos: investigar documentos oficiais e leis que regulam o ato infracional em crianças e adolescentes; e também houve uma parte empírica, com a realização de uma entrevista, com a Terapeuta Ocupacional (TO) do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) de São Carlos.

A entrevista com a TO objetivou conhecer o trabalho desenvolvido pelo NAI de São Carlos e suas ações que foram consideradas bem-sucedidas; e compreender a atuação dessa profissional, no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto e seus projetos com crianças e adolescentes.

O sucesso desse Núcleo de Atendimento Integrado foi destacado nacionalmente quando uma pesquisa, utilizando o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), apontou São Carlos, entre as cidades brasileiras com mais de 100 mil habitantes, como aquela onde os jovens estavam menos expostos à violência (MARQUES et al., 2012).

Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) de São Carlos: relato de uma experiência

Na cidade de São Carlos, entre os anos de 1999 e 2009, aconteceu uma experiência exitosa, envolvendo uma parceria entre a Prefeitura Municipal de São Carlos (Secretarias Municipais de Assistência Social e Cidadania, Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude, Secretaria Municipal de Esportes e Lazer, Secretaria Municipal de Educação), a Diretoria Regional de Ensino

do estado de São Paulo, o Poder Judiciário (Vara da Infância e Juventude), a Secretaria de Segurança Pública Estadual, o Conselho Tutelar, o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente de São Carlos, a rede Recriad, a Defensoria Pública do estado de São Paulo e universidades locais, que obteve excelentes resultados, alcançando reconhecimento nacional e internacional (MARQUES et al., 2012). Tratava-se do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, que foi projetado e executado pelos Salesianos de São Carlos. As medidas adotadas foram a Liberdade Assistida (LA) pelos participantes e a Prestação de Serviços à Comunidade, realizadas no NAI.

Na implementação e aplicação dos dispositivos do ECA, Lei 8.069/90, a ênfase adotada pelos profissionais envolvidos, quais sejam, educadores físicos, psicólogos, terapeutas educacionais, cientistas da computação, grupos de educadores sociais, de educadores de arte, foi o aspecto humanizador e educativo imprimido às medidas socioeducativas de restrição ou de assistência da liberdade nas crianças e adolescentes envolvidos em condutas e práticas delituosas. A experiência produziu resultados significativos a partir de uma dinâmica de atuação que rompeu com a concepção vigente antes do ECA, a Doutrina de Situação Irregular que embasou a criação do Código de Menores no Brasil.

Em linhas gerais, a inovação caracterizou-se por uma concepção que visualizava os sujeitos no contexto de sua existência; assim, fatores que até então não eram privilegiados no contexto do Código de Menores do Brasil, por exemplo, as relações familiares, foram objeto de análise. Na atuação dos profissionais ligados ao Programa, não apenas as crianças e os adolescentes eram acompanhados, mas também as suas famílias, de maneira que a atenção não estava mais presa à transgressão, mas a todos os aspectos que constituíam a vida destes antes, durante e depois do ato de transgressão social.

Os princípios aplicados foram: respeito e consideração pela singularidade e pluralidade do adolescente, de sua história de vida; estímulo e valorização das potencialidades e habilidades; a participação comunitária, valorizando e preservando a presença do adolescente junto a sua família e grupo social; orientação baseada na Pedagogia do Sistema Preventivo; participação integral da família como parte imprescindível no processo de execução da medida socioeducativa; articulação com o Sistema de Garantia de Direitos; estímulo ao protagonismo juvenil; trabalho em equipe interdisciplinar; qualidade de atendimento observado na relação do número de adolescentes por orientador;

ato infracional na perspectiva de situação pontual e temporária, evitando estigmatização do adolescente (MARQUES et al., 2012).

Um dos grandes problemas da desigualdade social no Brasil é a escalada da violência e dos crimes. Sem uma nova maneira de tratar essas situações, indivíduos que se envolvem em pequenos delitos, se tratados de forma incompatível com a dignidade humana, tenderão a manter e a ampliar práticas delituosas. Em sentido contrário, um trabalho que valorize a humanização dos indivíduos, que atue com caráter de reintegração social e que evite a marginalização dos adolescentes poderá oferecer melhores condições não apenas para os adolescentes envolvidos em situação de crimes, mas também à sociedade. O caráter pedagógico e educativo da atuação do Programa permitiu uma sensível redução dos crimes cometidos por adolescentes na cidade de São Carlos. Essa é uma experiência que merece ser compartilhada, discutida e atualizada em outras realidades.

Conforme relato da TO do NAI, o Programa teve início em 1999:

[...] sobre o programa de medidas, que faz parte da integração que compõe o sistema do NAI, mas eu vou falar mais especificamente do programa que faz parte do acompanhamento de adolescentes nas medidas de liberdade assistida e de prestação de serviços à comunidade. Elas são previstas pelo ECA também, então são medidas em meio aberto, então estes adolescentes estão com suas famílias, estão em suas casas, e tem aí um processo de acompanhamento de uma equipe técnica, [...] os Salesianos iniciaram as medidas socioeducativas em 1999, primeiro num convênio com o Governo Federal, e em 2000 num estabelecimento com a antiga Febem, hoje Fundação Casa (entrevista da TO/NAI, 2014).

A profissional fala também sobre os resultados do Programa e a importância da participação dos órgãos do Poder Judiciário:

Acho que temos muitos resultados referentes à prevenção de como você pode vincular este garoto, de como você pode trazer uma nova perspectiva, uma possibilidade de mudança, de estruturação, a questão de quais são as nossas perspectivas atuais, a gente vive um momento muito sério, ano passado a gente teve toda uma discussão sobre qual que deve ser o papel do NAI, e uma discussão que teve na cidade forte, e qual a participação da Vara da Infância, da Promotoria Pública e da Defensoria, na gestão municipal, então teve até uma experiência dos meninos do período noturno do NAI, eles voltariam para as delegacias e ficariam presos nas delegacias, [...] tem esta discussão movida pelas secretarias e pelos órgãos responsáveis (entrevista da TO/NAI, 2014).

A TO do NAI também aponta para a questão de mudanças efetivadas por políticas públicas, desencadeando enfraquecimento de ações realizadas, que é um eterno recomeçar:

Crianças e adolescentes estão na rua [...]. A família vai trabalhar, vai tentar buscar o seu sustento, mas quem cuida destas crianças, destes jovens? Eles estão soltos, muitas vezes sem a referência de irmãos, de uma família, né? A gente tem toda uma transformação neste tempo das famílias, das famílias serem reduzidas, então você tem poucas pessoas para ajudar a cuidar dos filhos, e esta é uma questão séria.

[...] apesar de a gente ter o Estatuto da Criança e do Adolescente, [...] esta questão das medidas ainda tem muito pra avançar, porque se a gente pensar nas políticas públicas e de como ela foi garantida, foi organizado, você estava muito nas mãos das organizações, depois os governos foram se organizando, foi para as secretarias [...] a perspectiva é esta: se você tem um atendimento no meio aberto fortalecido, você tem um diálogo com a sociedade, com oportunidades socioeducativas dos jovens, você vai ter também uma redução no número de adolescentes internados, também uma redução na prática destes atos infracionais, e isto também ligado a outros sistemas de educação, da própria ação infracional, do cuidado com estas famílias, com os jovens enquanto crianças. Então é um processo longo (entrevista da TO/NAI, 2014).

Segundo Oliveira e Assis (1999), a privação de liberdade deve ser o último recurso, utilizada somente em casos extremos. E, quando usada, deve haver um rigor quanto à qualidade da assistência prestada. Para isso, o atendimento deve se voltar a grupos pequenos de adolescentes, em que o ensino e a profissionalização sejam priorizados.

As estratégias de prevenção incidem tanto no âmbito público quanto no privado, nas relações sociais interpessoais, interinstitucionais e intersetoriais, uma vez que a delinquência não é apenas fruto de alguma patologia individual, mas das estruturas socioculturais, se constituindo como um problema que deve ser enfrentado pela sociedade, via conjunto de ações, em diferentes níveis (OLIVEIRA; ASSIS, 1999). Os autores sugerem a realização de trabalhos comunitários como uma forma mais eficiente de atuar sobre o problema de jovens que cometem delitos. Dão o exemplo de um programa desenvolvido na Mangueira, patrocinado pela iniciativa privada e pela própria comunidade, que abrange uma grande faixa etária e mantém atividades pedagógicas, artísticas e esportivas de qualidade. Eles afirmam que a qualidade desse programa pode ser medida pelo número baixíssimo de adolescentes dessa

comunidade que entram em processos judiciais. Aparentemente, a parceria entre o Estado, a sociedade civil e a própria comunidade potencializou a eficiência dessa iniciativa.

Para Assis e Constantino (2005), as estratégias de prevenção devem ser pensadas para atuar com o objetivo de evitar ou minimizar os efeitos dos fatores de risco. As autoras destacam áreas de prevenção que têm mostrado impacto positivo na diminuição da delinquência juvenil, tais como: intervenção durante a gravidez na infância em famílias em situação de risco e vulnerabilidade; treinamento para pais; programas de prevenção aos crimes e violência nas escolas; e intervenções destinadas a jovens infratores para promover a reabilitação e reinserção social, profissional e familiar (ASSIS; CONSTANTINO, 2005).

Segundo Bocco e Lazzarotto (2004), há a necessidade de mudar a visão que a sociedade tem sobre os jovens autores de atos que infringem a lei penal. Afirmam que a visão de que eles são somente violentos e perigosos não contribui com o seu desenvolvimento humano. Esses jovens representam um paradoxo, uma vez que a palavra “infração” significa, etimologicamente, a ação de quebrar. Essa ruptura das normas sociais pode ser transformada em capacidade criativa para construir algo novo.

Conforme Costa (2006), é importante a utilização da terapia psicológica com esses adolescentes; também Guirado (2006) compartilha dessa posição e afirma que é necessário repensar a psicoterapia fora dos consultórios, realizando ajustes para que ela se torne efetiva. Além da psicoterapia, deve haver uma proposta pedagógica voltada para esses jovens. Uma ação pedagógica que siga determinados passos e valorize o apoio do grupo, de rituais, de valores e de adultos significativos para auxiliar no trabalho. O pressuposto é que acompanhar uma pessoa é estar junto, é intervir estando ao seu lado. É uma proposta interativa em que o adolescente usará o espaço socioeducativo para aprendizagem, com apoio e confiança.

Então a Coordenação, o Administrativo vai olhar sobre a chegada dos meninos que os professores nas análises estão integrados, trazendo conteúdos para pensar como este adolescente está se colocando, quais são suas perspectivas, o professor de informática, não é só aprender a usar ferramentas de internet ou ferramentas de texto, mas qual o sentido que isto traz para vida [...], sobre a escola como eu me relaciono com isto, como a escola deveria ser (entrevista da TO/NAI, 2014).

Qualquer planejamento de cuidado integral que se pretenda necessita de uma compreensão do adolescente como sujeito psicossocial, afetivo, temporal etc.:

Acho que hoje o objetivo é falar qual o sentido que traz pra vida com a medida socioeducativa: “que sentido eu quero pra minha vida?” que aconteceu com esta coisa desagradável, que é o ato infracional, como eu mudo, como eu posso ressignificar esta experiência pra chegar até um distanciamento (entrevista da TO/NAI, 2014).

Com relação a problemas sociais, a TO afirma que o acesso e a naturalização acerca do uso de substâncias entorpecentes, o tráfico, o desejo de adquirir bens de consumo, a mídia etc. têm estimulado os adolescentes.

O tráfico de drogas não é uma medida inicial para internação, mas você tem relação de atos infracionais e isto pode acontecer, e hoje a gente tem um número maior de meninos nesta história [...] começou a entrar com o uso abusivo de drogas, e este é um aspecto muito importante. Então a gente tem hoje. 60% dos meninos fazem uso de alguma substância ilícita seja maconha... Maconha, cocaína principalmente, mas muitos fazem uso também de álcool, que é ilícito, mas muitos têm acesso... (entrevista da TO/NAI, 2014).

O Programa de Medidas Socioeducativas tem como objetivo a proteção integral, a ressignificação da vivência infracional e o distanciamento de situações potencialmente ilícitas. O Programa foi articulado por meio da organização da equipe profissional, da constituição de ambiente e de espaços educativos, do planejamento e da reflexão sistemática da proposta de trabalho, do estímulo e da participação do adolescente e de sua família.

É importante ressaltar que as Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade devem corresponder a uma situação transitória na vida do adolescente. O cuidado com o adolescente intensifica a exigência educativa para que este permaneça na medida e que esta seja uma experiência positiva.

Existe uma figura muito importante desse Programa, que é o orientador de medida, e sua prática é a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA). A equipe profissional que atua com o adolescente e sua família se apresenta como um elemento fundamental nessa prática. No Programa, esses profissionais são denominados como orientadores de medida, com

formações em diversas áreas, tais como artes, educação física, inclusão digital, pedagogia, psicologia, serviço social, terapia ocupacional, entre outros.

A partir das necessidades elencadas também são acionados órgãos, como o Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude, Defensoria Pública, entre outros. Os orientadores também são responsáveis pelo registro e manutenção da pasta de atendimento do adolescente e pela elaboração de relatórios técnicos de acompanhamento do adolescente, encaminhados ao Poder Judiciário. O orientador de família é responsável pelo acompanhamento sistemático das famílias, em parceria com o orientador do adolescente; sua ação inicia-se com o acolhimento das demandas apresentadas pelas famílias e adolescentes, construindo um plano de cuidado que considera o contexto sociocultural e os aspectos da dinâmica intrafamiliar, pautando-se na Política Nacional da Assistência Social e nas determinações previstas no ECA, no Sinase, no Plano de Convivência Familiar e Comunitária.

Suas metas são contempladas por meio de diversas ações, como: diagnóstico situacional do contexto escolar dos adolescentes acompanhados pelo Programa; discussão dos casos com adolescentes e responsáveis e posteriormente com a Diretoria Regional de Ensino e Secretaria da Educação para a realização da matrícula dos adolescentes; acompanhamento, juntamente com o orientador responsável pelo adolescente, da inserção e frequência do adolescente no contexto escolar; articulação com as escolas para identificar as demandas do contexto escolar e dificuldades em dar continuidade ao processo de inserção escolar dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa; planejamento sobre outras formas de intervenção no contexto escolar, seja por meio de encontros de formação ou espaços de discussão etc. Esse acompanhamento acontece também de forma ampliada, não só com ação direta com o adolescente, mas com toda a rede de proteção social, de forma mais ampla, com o Sistema de Garantia de Direitos, também como uma ação política, de busca de processos de corresponsabilidade, bem como de mobilização social. Considerando toda a complexidade dessa atuação, o processo de formação e constituição desse orientador é fundamental para ações que sejam éticas e não discriminatórias.

Os orientadores são responsáveis pelo planejamento em conjunto com o adolescente e sua família do PIA e sua efetivação. Essa elaboração, planejamento e acompanhamento se dão de forma dinâmica, pois têm como objetivo evidenciar as necessidades do adolescente, as demandas nos atendimentos, bem como acompanhar seu dia a dia.

O Programa de Medidas Socioeducativas cria, a partir do PIA, um plano de atividades de participações dos adolescentes e busca recursos externos para efetivar esse planejamento, em um processo gradativo. A relação entre o orientador de medida e o adolescente se dá em um processo contínuo, e esse convívio deve ser estabelecido de forma efetiva, com vínculos de confiança, com segurança que promova uma vivência educativa reflexiva.

O NAI de São Carlos acredita que o adolescente é alguém em formação, portanto, agente e também ator de seu processo de vida, e essa perspectiva torna-se essencial, nesse contexto do trabalho de recuperação, pois proporciona condições de desenvolvimento, suporte social e ressignificação de participação social para esse público juvenil.

Algumas considerações

A complexidade do envolvimento em atos infracionais na infância e na adolescência revela os frágeis alicerces que sustentam a legislação brasileira, bem como a prevenção de delitos, e evidenciou-se a relevância do tema para a sociedade e para as instituições acadêmico-científicas. Ao valorizar e fornecer informações que contribuem para uma melhor adequação das medidas socioeducativas às subjetividades desses adolescentes, deu-se maior eficácia às medidas no processo de ressocialização. Nesse sentido, é possível antecipar a necessidade de um trabalho em rede entre todos os setores pelos quais passa o jovem, com a possibilidade de criação de novos espaços de informação, inclusão e reinserção social.

A modalidade de intervenção apontada aqui não só contribui para a atualização do saber sobre o ato infracional adolescente como colabora para o andamento do processo jurídico, subsidiando juízes, promotores e defensores em meios de atuação mais bem adequados à população juvenil. Iniciativas dessa ordem renovam a atenção dada à importância e à necessidade de repensar as práticas preventivas e corretivas aplicadas.

Torna-se clara a dissonância que passa a residir entre a sobrevivência e o ajustamento no discurso dos adolescentes em conflito com a lei que, por extensão, estão em conflito com a própria sociedade. A discussão sobre a delinquência juvenil não se restringe ao fato de um jovem praticar ato infracional e ter de ser punido por isso. Esses jovens são seres humanos em formação de personalidade e em busca de identidade, que vivem em um contexto social ímpar, em razão não só da fase de vida em que se encontram,

mas também da sociedade em que estão inseridos. O trato com crianças e adolescentes deve partir de singularidade de cada um, e não única e simplesmente de forma repressiva e punitiva.

É a sociedade quem recebe os reflexos positivos de um trabalho desse tipo, como o realizado pelo NAI em São Carlos, que não apenas vai ao encontro das premissas do ECA, como promove espaços de reflexão e diálogo com esses jovens, contribuindo para modelos de reinserção mais eficientes e podendo ainda prevenir futuros delitos.

Estudos que evidenciem essas questões devem ser estimulados, assim como a necessidade de que as áreas das ciências humanas – Educação, Direito, Psicologia, Sociologia etc. – sejam estimuladas a produzir estudos a respeito dessa temática, com vistas a contribuir com abordagens interdisciplinares, com enfoque teórico e/ou prático de questões pertinentes a serem mais exploradas na literatura científica nacional. Pesquisas e reflexões sobre crianças e adolescentes envolvidos em atos infracionais podem possibilitar a construção de um conhecimento útil para o desenvolvimento de novas propostas e para o enfrentamento de problemas cotidianos, como o que foi exemplificado com a experiência positiva do NAI.

Referências

- ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciências e Saúde Coletiva*, v. 10, n. 1, p. 81-90, 2005.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BECCARIA, C. *Dos delitos e das penas*. Tradução de J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. 4. ed. rev. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.
- BOCCO, F.; LAZZAROTTO, G. D. R. (Infr)atores juvenis: artesãos da análise. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 37-47, ago. 2004.
- BORN, M.; CHEVALIER, V.; HUMBLET, I. Resilience, distance and delinquent career of adolescent offenders. *Journal of adolescence*, n. 20, p. 670-694, 1997.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. 49. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 16 jul. 1990.
- _____. Código Penal. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. *Vade Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2008.
- CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CAPEZ, F. *Curso de direito penal: parte geral*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- COSTA, A. C. G. *Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

- FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995. p. 49-98.
- GARCIA, T. L. A.; OLIVEIRA, J. A. Adolescentes em conflito com a lei e a drogadição: desafios para os profissionais de serviço social. *Revista do Encontro de Iniciação Científica das Faculdades Integradas "Antonio Eufrásio de Toledo"*, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, 2010. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2294/1865>>. Acesso em: 24 fev. 2014.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. 3. ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GOMES, L. F.; BUNDUKY, M. C. Crimes contra o patrimônio são os principais responsáveis por prisões no Brasil. *Jus Navigandi*: online. fev. 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/21037/crimes-contra-o-patrimonio-sao-os-principais-responsaveis-por-prisoas-no-brasil>>. Acesso em: 24 fev. 2014.
- GONÇALVES, V. E. R. *Direito penal: parte geral*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- GUIRADO, M. A psicanálise dentro dos muros de instituições para jovens em conflito com a lei. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, v. 55, n. 124, p. 53-66, jun. 2006.
- GRANDINO, P. J. *Estatuto da criança e do adolescente: o sentido da Lei para as relações intergeracionais*, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/12_junqueira.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- LEVISKY, D. L. *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- MARIN, I. S. K. *Violências*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2002.
- MARQUES, G. C. S. et al. *Olhares compartilhados: uma história sobre as Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no município de São Carlos*. 1. ed. São Carlos: Riani Costa, 2012.
- MONTE, F. F. C.; SAMPAIO, L. R.; FILHO, J. S. R.; BARBOSA, L. S. Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 23, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100014&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2014.
- OLIVEIRA, C. *Sobrevivendo no inferno*. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- OLIVEIRA, M. B.; ASSIS, S. G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam". A perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 831-844, out./dez. 1999.
- PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2014.
- RASSIAL, J. *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.
- RODRIGUES, R. E.; BELOMO, V.; GIOVANETTI, F. C.; NETO, J. M. B. O Código Penal e as causas de inimizabilidade. *Revista Jurídica Eletrônica*, Salto, ano 6, v. 1, 2012. Disponível em: <http://www.direitoceunsp.info/revistajuridica/ed6/rje/6a_edicao/artigos_professores/o_codigo_penal_e_as_causas_de_inimizabilidade.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2014.
- RIZZINI, I.; NAIFF, L. A. M.; BAPTISTA, R. (Coord.). *Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.
- ZAPPE, J. G. *Adolescência, Ato Infracional e Processos de Identificação: um estudo de caso com adolescentes privados de liberdade*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: <<http://200.18.45.28/sites/ppgp/images/documentos/texto%207.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

A contribuição da legislação infantojuvenil na construção de uma escola democrática e participativa

Elisiane Spencer Quevedo Goethel
Sérgio Dalaneze

Não está nas possibilidades da escola mudar as características de vida dos alunos ou de suas famílias, mas a escola pode e deve mudar as formas e condições do serviço prestado, conforme as características dos alunos (PENIN, 1992, p. 90).

O início da República no Brasil em 1889 veio acompanhado da construção da infância como objeto de repressão por uma visão social que a estigmatizou como potencialmente perigosa e delinquente.

Nesse período, o país vivia uma crescente industrialização, consequência do modelo capitalista instalado, em que a abertura do mercado e o enfraquecimento da intervenção estatal nos assuntos econômicos contribuíram para a cultura de baixo investimento do Estado em políticas sociais, reduzindo e agravando, ainda mais, a situação precária vivida pelas populações das camadas mais empobrecidas da sociedade (LIMA; VERONESE, 2012).

Diferentemente do esperado, veio um século no qual muitas crianças e jovens passaram por crueldades. A falta de oferta de políticas públicas pelo Estado e as condições socioeconômicas levaram os pais a abandonarem cada vez mais os seus filhos. As instituições filantrópicas e seus orfanatos, que eram utilizados para esconder a ausência da atuação do Estado, não deram conta de resolver o aumento significativo de abandonos. Essas crianças e adolescentes acabavam circulando pelas ruas, mendigando e lutando por sua sobrevivência, e com isso passaram a ser vistos pela sociedade burguesa

como ameaçadores da ordem e da paz social, sendo taxados como potencialmente perigosos.

Nesse contexto, o problema do abandono ultrapassou o atendimento social da filantropia e foi elevado às dimensões de problema de Estado, com políticas sociais e legislações específicas. O Estado decidiu então intervir, investindo nas instituições públicas de recolhimento das crianças em situação de abandono, higienizando e tirando das ruas os indesejáveis sociais (PASSETTI, 2010).

Com a entrada em vigor da Lei 844 de 1902, foi autorizada a criação dos Institutos Disciplinares. Estes serviram como instituição de internamento para crianças e adolescentes em situação de abandono e aqueles considerados delinquentes. O ingresso das crianças e adolescentes no Instituto Disciplinar dava-se sempre via sentença judicial, e cabia ao juiz decidir o tempo de permanência destes na instituição (SANTOS, 2010).

Em 1924, foi criado no estado do Rio de Janeiro o primeiro Juizado de Menores do Brasil, que teve entre suas principais funções a promoção, a solicitação, o acompanhamento, a fiscalização e a orientação em todas as ações judiciais que envolvessem interesses de menores. O citado juizado, na figura do juiz, era responsável “por lei de educar todas as espécies de menores: órfãos, abandonados, pervertidos, viciados, delinquentes/moral e materialmente” (VERONESE, 1999; FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Em nome da segurança nacional o Estado se fundamentava nessa prerrogativa dos “menores” para estabelecer práticas de vigilância e repressão sobre eles, principalmente aqueles em situação de abandono. Assim, foi criado em 1927 o primeiro Código de Menores, que ficou popularmente conhecido como Código Mello Mattos,¹ o qual sistematizou, manteve e aprimorou o funcionamento dos institutos correccionais.

Para Oliveira (1999):

A década de 1920 opera a passagem da simples repressão para o afastamento das crianças dos focos de contágio, que consistia, basicamente, na ideia de que as crianças deveriam ser retiradas das ruas para se submeterem a medidas preventivas e corretivas que estariam a cargo

1 O “Código Mello Mattos” era o Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Tinha 231 artigos e foi assim chamado em homenagem a seu autor, o jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos. Nascido em Salvador-BA, em 19 de março de 1864, Mello Mattos seria não apenas o seu idealizador, mas também o 1º juiz de Menores do Brasil e o primeiro da América Latina, nomeado em 2 de fevereiro de 1924, exercendo o cargo na então capital federal, cidade do Rio de Janeiro, criado em 20 de dezembro de 1923, até o seu falecimento, em 1934 (SOUZA, 2011).

de instituições públicas. O Código de Menores Mello Mattos, de 1927, consolida legalmente esta prática de prevenção ligada ao ideário de periculosidade (OLIVEIRA, 1999, p. 76).

O Código Mello Mattos era endereçado não a todas as crianças, mas apenas àquelas tidas como estando em “situação irregular”. Em seu artigo 1º, o Código já definia a quem a lei se aplicava:

Art. 1º - O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e protecção contidas neste Codigo² (BRASIL, 1927).

O Código de Menores visava estabelecer diretrizes claras para o trato da infância e juventude excluídas, regulamentando questões como trabalho infantil, tutela e pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. Nele a figura do juiz tinha grande poder, e o destino de muitas crianças e adolescentes ficava à mercê do julgamento e da ética do magistrado (LORENZI, 2007).

A simples condição de pobreza da criança e/ou do adolescente era suficiente para submetê-los à nova lei. A fundamentação da punição pela sua condição de pobreza e do recolhimento das crianças e adolescentes empobrecidos fica clara nos artigos 68,³ 69⁴ e 71⁵ do Código, em que, caso o “menor”

2 Grafia original.

3 “Art. 68. O menor de 14 annos, indigitado autor ou cúmplice de fato qualificado crime ou contravenção, não será submettido a processo penal de espécie alguma; a autoridade competente tomará somente as informações precisas, registrando-as, sobre o fato punível e seus agentes, o estado físico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e econômica dos pais ou tutor ou pessoa em cujo guarda vivia. § 2º Se o menor não for abandonado, nem pervertido, nem estiver em perigo do o ser, nem precisar de tratamento especial, a autoridade o recolherá a uma escola de reforma, pelo prazo de um a cinco annos. § 3º Se o menor for abandonado, pervertido ou estiver em perigo do o ser, a autoridade o internará em uma escola de reforma, por todo tempo necessário à sua educação, que poderá ser de três annos, no mínimo, e de sete annos, no máximo” (BRASIL, 1927).

4 “Art. 69. O menor indigitado autor ou cúmplice de fato qualificado crime ou contravenção, que contar mais de 14 annos e menos de 18, será submettido a processo especial, tomando, ao mesmo tempo, a autoridade competente as precisas informações, a respeito do estado físico, mental e moral dele e da situação social, moral e econômica dos pais, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda. § 2º Se o menor for abandonado, pervertido ou estiver em perigo do o ser, a autoridade o internará em uma escola de reforma, por todo o tempo necessário à sua educação, que poderá ser de três annos, no mínimo, e de sete annos, no máximo” (BRASIL, 1927).

5 “Art. 71. Se for imputado crime, considerado grave pelas circunstâncias do fato e condições pessoais do agente, a um menor que contar mais de 16 e menos de 18 annos de

fosse considerado abandonado, este poderia ser recolhido mesmo em caso de absolvição, como decorre no artigo 73.⁶ Como medidas aplicadas pela autoridade judiciária ao adolescente transgressor da lei, no Código de 1927, têm-se no artigo 14: I – advertência; II – entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; III – colocação em lar substituto; IV – imposição do regime de liberdade assistida; V – colocação em casa de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado.

No final da década de 1940, inicia-se no mundo um movimento pelos Direitos Humanos, destacando-se a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, esta que constituiu um marco fundamental no ordenamento jurídico internacional relativo aos direitos da criança. A legislação internacional marcou o início da nova concepção da criança como sujeito do processo, titular de direitos e obrigações próprios da sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (SILVA, 2010).

Entretanto, o cenário político da época não permitiu a revisão legislativa, prevalecendo nos anos 1960 a lógica de medidas repressivas, e com ela, em 1964, surge a Política Nacional do Bem-Estar do Menor.

O órgão responsável pela gestão dessa política passa a ser a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem), e em nível dos estados a Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (Febem).

Em 1979, obtém-se o Novo Código de Menores (Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979), elaborado na direção da Declaração Universal dos Direitos da Criança e pressionado por organizações não governamentais, nacionais e internacionais (BRASIL, 1979).

idade ao tempo da perpetração, e ficar provado que se trata de indivíduo perigoso pelo seu estado de perversão moral, o juiz lhe aplicará o Art. 65 do Código Penal, e o remeterá a um estabelecimento para condenados de menoridade, ou, em falta deste, a uma prisão comum com separação dos condenados adultos, onde permanecerá até que se verifique sua regeneração, sem que, todavia, a duração da pena possa exceder o seu máximo legal” (BRASIL, 1927).

- 6 “Art. 73. Em caso de absolvição o juiz ou tribunal pode: a) entregar o menor aos pais ou tutor ou pessoa encarregada da sua guarda, sem condições; b) entregá-lo sob condições, como a submissão ao patronato, a aprendizagem de um ofício ou uma arte, a abstenção de bebidas alcoólicas, a frequência de uma escola, a garantia de bom comportamento, sob pena de suspensão ou perda do pátrio poder ou destituição da tutela; c) entregá-lo a pessoa idônea ou instituto de educação; d) sujeitá-lo a liberdade vigiada” (BRASIL, 1927).

O novo Código adotou a Doutrina da Situação Irregular, que abrangia não apenas os abandonados e delinquentes tutelados pelo Estado, mas também aqueles que viviam em situação irregular.⁷

Entretanto, como aborda Pino (1987 apud GRAMKOW, 2007, p. 13), “aconteceu apenas uma mudança no discurso, pois o conteúdo fora pouco alterado, e o ‘menor’, ‘que era caso de polícia’ tornou-se ‘caso social’”.

Sobre o aspecto infracional, o novo Código de Menores outorgava um poder quase absoluto ao juiz, em que o “menor” era submetido a um processo quase inquisitorial, no qual a verdade real dos fatos se sobrepunha aos direitos da pessoa humana, colocando o jovem como mero objeto de análise investigatória (GOUVÊA, 2014). Esse poder fica claro em seu artigo 8º, no qual constava que a autoridade judiciária, além das medidas especiais previstas, poderia através de portaria ou provimento determinar outras medidas de ordem geral que, ao seu prudente arbítrio, se demonstrassem necessárias à assistência, proteção e vigilância ao menor, respondendo por abuso ou desvio de poder (BRASIL, 1979).

Nesse contexto, concebe-se no Brasil a Constituição Federal de 1988, que por influência de convenções internacionais trouxe em seu artigo 227 a Doutrina da Proteção Integral, a qual causou profundas rupturas nas concepções jurídicas, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, usufruindo de absoluta prioridade devido a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

O referido artigo introduziu no Direito Pátrio conteúdos e enfoque próprios da Doutrina da Proteção Integral da Organização das Nações Unidas:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o 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,

7 Art. 2º - Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I – privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II – vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III – em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V – Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI – autor de infração penal.

além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010b).

Este artigo revogou o antigo Código de Menores de 1979 e foi a base para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2010a).

Baseando seus pressupostos na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos da criança, de 1989, o ECA redimensionou a legislação brasileira a partir da concepção de sujeitos de direitos, preconizando legalmente a garantia ampla dos direitos pessoais e sociais.

Os princípios fundamentais do ECA afirmam que crianças e adolescentes são prioridade absoluta, sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Os direitos civis, políticos e sociais devem ser garantidos pela família, pela sociedade e pelo Estado. Nesse rol, enquadram-se os direitos à sobrevivência (vida, saúde e alimentação); direito ao desenvolvimento pessoal e social (educação, cultura, lazer e profissionalização); e o direito à integridade física, psicológica e moral (dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária) (BRASIL, 2010a).

Nesse breve apanhado do processo histórico, podemos observar que por muitos anos as crianças e adolescentes foram considerados objetos de tutela por parte dos órgãos governamentais, situação que permitia que muitos deles sofressem e fossem alvos de perversas políticas públicas predominantemente repressivas.

Um grande trajeto foi percorrido para que passássemos de um sistema de absoluta indiferença às questões da infância e juventude, pois não existiam normas relacionadas às crianças e adolescentes, para um sistema de proteção integral, em que as leis reconhecem direitos e garantias à criança e ao adolescente, tutelando interesses peculiares e outros comuns ao ser humano, bem como criam instrumentos para a efetivação dos seus direitos individuais frente à família, à sociedade e ao Estado (PAULA, 2002).

Paralelamente a essa trajetória sociojurídica da criança e do adolescente, que saem de uma situação de marginalidade (de direito e ainda não de fato) e se inscrevem como sujeitos do seu processo, tem-se a situação das escolas no Brasil, que, no início do século XX, se restringiam a escolas confessionais, particularmente católicas e excludentes, uma vez que tinha acesso a elas a população já escolarizada e que tinha condições de pagar por elas.

Ao longo do último século, vimos a mudança sem precedentes na educação escolar no Brasil. Em pouco mais de 100 anos, a educação, principalmente

a básica, passou da iniciativa privada para a esfera pública e de uma concepção elitista para o compromisso com a inclusão de todos, principalmente da população empobrecida.

Assistimos, então, ao movimento da democratização da escola pública fundamentada na última Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece o dever da escola pública em estender o acesso às crianças e aos adolescentes, que no início do século passado eram considerados abandonados ou infratores.

Essa concepção de escola inclusiva abrange, dentre seus objetivos, o de ser um fator de inserção social e formação cidadã para as crianças e adolescentes que por ventura não tenham a devida assessoria de suas famílias.

Além de ser uma escola inclusiva, também foi-lhe exigida ser uma escola democrática. Tal atributo é consequência lógica dos novos tempos vividos pelo Brasil, pós abertura política nos anos 1980, e, principalmente, do novo papel da escola – formar cidadãos.

Ora, não há que se pensar em formar cidadãos – para a democracia – sem que a própria escola seja democrática.

A busca pela efetivação da democracia, no Brasil, passa por todos os setores da sociedade e por todos os instrumentos possíveis. Também a escola pública se viu obrigada a repensar toda a sua estrutura, para adequar-se à exigência democrática. Desse modo, o referencial democrático, que embasou a construção da legislação infantojuvenil no Brasil, é o mesmo que exige da escola, principalmente a pública, adotar medidas para ser também uma escola democrática.

A democracia na escola perpassa toda sua estrutura, desde a seleção dos funcionários até a construção do espaço físico. E no centro das preocupações democráticas deve estar o aluno, pois é para este que ela existe.

É fundamental, para a efetivação da democracia, criar possibilidades concretas de participação, a qual é definida por Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) como processo de interação social que resulta na criação de espaços coletivos. Assim, segundo os autores, para viabilizar a participação, há a necessidade de investimentos na interação social. Sabemos que a escola é, por excelência, o local de interação social de crianças e adolescentes e também de conflitos, disputas e violência. Dessa forma, a base da construção de uma escola em que haja a efetiva participação de crianças e adolescentes deve dar especial atenção para a interação social entre alunos, professores, funcionários. Essa interação é elemento fundamental também para os órgãos institucionais de decisão, como os conselhos de classe e de escola.

Com isso, tem-se uma relação direta entre participação e democracia na escola, uma vez que esta é consequência direta da possibilidade de participar que é dada aos alunos (crianças e adolescentes), desde a sala de aula até o Conselho de Escola. E, embora essa participação esteja tutelada pelo ECA, não é o que acontece na realidade escolar brasileira. Geralmente, a participação ou, como é também chamada, o protagonismo juvenil não têm a devida compreensão pelos adultos, devido ao preconceito aceito por estes da incapacidade dos jovens em assumir o protagonismo. Corroboram esta situação as dificuldades da Escola em propiciar formas eficazes de incentivar a participação das crianças e adolescentes.

Analisando por esse viés, a democracia pode ser concebida de várias maneiras, como prática cotidiana das atividades na escola, na cozinha, na secretaria, na diretoria, na sala de aula. Também se revela como a postura política dos sujeitos envolvidos, em que todos têm o direito de participar com sua opinião. Também é a democracia um elemento fundamental pedagógico, que possibilita a troca de ideias e a formação do consenso.

Por esse ponto de vista, alarga-se o conceito de participação das crianças e adolescentes na vida escolar, uma vez que, tradicionalmente, se pensa a participação política apenas considerando a inclusão dos adolescentes em grêmios estudantis e/ou Conselhos Escolares. Entretanto, a participação política não se restringe ao poder de voto, mas antecede a ele, na construção coletiva e participativa dos próprios espaços institucionais.

O resgate do sentido pedagógico da participação democrática é um importante aliado nessa empreitada por uma escola democrática, pois ele promove o diálogo com as crianças e adolescentes e suas demandas, leva-os a vivenciar situações de pertencimento, elevação da autoestima e desejo de cooperação e, por vezes, o reconhecimento de sua própria condição de sujeitos de direitos. Dessa forma, sentindo-se mais acolhidos pela escola, os alunos sentem mais prazer em nela permanecer e em executar as atividades a ela relacionadas, assim como também se sentem mais motivados a participar.

A garantia efetiva do direito à participação das crianças e adolescentes é o início para que se tenha uma escola promotora dos direitos estabelecidos no ECA. Daí a importância da Lei 8.069 ao contribuir para a atribuição de um novo estatuto à infância e juventude: portadora de direitos que devem ser respeitados e tornados realidade em todas as suas esferas de convívio. Podem-se destacar, entre os direitos expressos, os de: provisão (saúde,

educação, segurança social, vida familiar etc.); proteção; e participação, que estabelece a garantia de ser consultado e ouvido, ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões em seu proveito.

É preciso destacar que os direitos de proteção e participação não são excludentes, como muitos adultos entendem, pois proteger os jovens não é sufocá-los e alijá-los do processo de tomada de decisões, mas sim estabelecer procedimentos que ao mesmo tempo assegurem a proteção e a participação, levando em consideração que o jovem é um indivíduo em desenvolvimento e, para tanto, em formação, passível de mudanças de opiniões e posturas. Com isso, evita-se, em nome da proteção, excluir a participação.

Os direitos de proteção e ao mesmo tempo de participação geram uma situação que, em alguns casos, remete a uma concepção ambígua da criança e do adolescente na sociedade atual: tidos ora como cidadãos de direito, ora como sujeitos inacabados, dependentes da proteção do adulto e incapazes de assumir responsabilidades.

Esse risco da ambiguidade é frequentemente flagrada na escola que legitima a autoridade do adulto sobre as crianças e adolescentes, o que pode ser evidenciado quando o que se vê são, geralmente, adultos deliberando as decisões em contexto escolar, mesmo quando há a participação dos alunos, sendo essa participação apenas no plano formal.

A escola pode e deve ser a responsável pelo esclarecimento e aplicação dos direitos das crianças e adolescentes, pois é o local em que os jovens mais convivem, mais interagem com os colegas e profissionais escolares, logo é o local no qual sua formação e desenvolvimento mais ocorrem. Por isso a escola tem a função de preencher a condição inacabada do ser humano (criança e adolescente) e a missão de formar cidadãos plenos de direitos, capacidade e competência para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades. Contudo, para que consiga cumprir com sua missão, é premente a delegação de direitos participativos aos alunos. Na medida em que estamos diante de um novo aluno, agora reconhecido como sujeito de direitos, conforme estabelecido no ECA, faz-se preciso um novo modelo de escola, que esteja voltado às suas atuais necessidades, atribuindo-lhe voz na construção de um local, por excelência, motivador da formação e participação dos alunos.

A Lei 8.069/90 estabelece uma nova visão sobre as crianças e adolescentes, e este novo olhar também se aplica no ambiente escolar, determinando, entre outros direitos: direito cultural (aquisição e construção dos saberes e

competências que lhe permitam o crescimento e lhe possibilitem uma vida pessoal autogerida no futuro); direito pessoal (reconhecimento e respeito pela diferença individual); direito político à participação na tomada de decisão sobre as atividades educativas. Contudo, a consideração desses direitos na escola pública torna imperativa a ocorrência de mudanças significativas na escolar, que, conforme dito acima, começa pela nova dimensão da participação dos alunos, tanto no seu aspecto de interação social como no aspecto institucional.

Vislumbra-se que os entraves à participação residem nas dificuldades de aplicação das disposições contidas no ECA, o que nos remete ao legado autoritário que ainda perdura na escola pública aliada a uma concepção ideal de criança e adolescente, e não real dos alunos que, na maioria, refletem situação de vulnerabilidades, exclusão e violências.

Quando se fala em escola democrática, além da participação das crianças e adolescentes, é necessário assegurar também a participação da comunidade. No Brasil a participação da comunidade na escola está prevista na Constituição Federal de 1988. Também o ECA estabelece que a educação deve ser incentivada e promovida com a colaboração da sociedade. E ainda, da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) traz um conceito ampliado de educação, entendendo que a gestão democrática é um método gerencial a ser perseguido.

Nesse modelo de gestão, a comunidade escolar tem participação ativa na definição e no desenvolvimento da escola, por meio da atuação em Conselhos Escolares ou equivalentes, prevendo, portanto, uma abertura maior para a participação da comunidade externa.

Dessa forma, a gestão democrática prevista pela LDB, em seu artigo 12, inciso VI, estabelece uma nova perspectiva de planejamento participativo, possibilitando maior autonomia das escolas para definir as suas regras democráticas, bem como a participação da comunidade escolar.

Dentre os órgãos estabelecidos da escola, destaca-se o Conselho de Escola como sendo lócus privilegiado para que haja a democracia na escola e para que o ECA seja efetivado no ambiente escolar. Pois o Conselho tem a possibilidade de agregar a participação da comunidade e também fazer efetiva a participação dos alunos.

A participação dos alunos no Conselho de Escola é assegurado legalmente tanto pelo ECA como pelo próprio estatuto criador do Conselho de Escola, que é o Estatuto do Magistério.

A Lei 8.069/90 estabelece a participação nos órgãos de decisão da escola de forma abrangente e ainda deixa manifesta que essa participação pode ser, inclusive, para contestar os critérios avaliativos, *in verbis*

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 2010a).

O ECA tratou, em capítulo específico (capítulo IV, artigos 53 a 59), do direito à educação, estabelecendo seus objetivos, os direitos dos educandos, as obrigações do Estado, dos pais e dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, procurando tornar exequíveis as normas constitucionais (capítulo III, artigos 205 a 214) quanto ao direito à educação.

Nesse aspecto, o ECA aponta relevante princípio a ser obedecido, posto que, repetindo a norma constante do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, também consagrada no artigo 2º da Lei 9.394/96, estabeleceu que a educação visa o preparo para o exercício da cidadania. Antes mesmo dessas leis, o Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977, do estado de São Paulo, que aprovou o regimento comum das Escolas Estaduais de 1º Grau, já estabelecia como objetivo da escola o preparo para o exercício consciente da cidadania.

Percebe-se que a missão da educação para a democracia já tem longa data no estado de São Paulo, e no Brasil, certamente, com a Constituição Federal de 1988. No entanto, mesmo com esse arcabouço jurídico, não é o que se observa na prática cotidiana de nossas escolas, em que o processo decisório se concentra na equipe gestora, com a participação da comunidade e dos alunos apenas de maneira formal.

Como é sabido, não basta a promulgação de leis para a garantia dos direitos. As leis são necessárias, mas não suficientes para a efetivação dos direitos. No caso da escola, para se chegar a uma organização participativa e democrática, não bastam os dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente e de outros documentos normativos, é necessário criar na unidade escolar as condições fáticas para isso. Especificamente quanto à participação das crianças e adolescentes no processo decisório, é fundamental que essa prática seja inerente ao processo escolar, seja dentro do espaço da sala de aula ou na escola como um todo.

Um exemplo disso é o grêmios estudantil. A participação nos grêmios é garantida pela Lei 7.398, de 1985, que garante o direito dos estudantes de criar grêmios estudantis e exercerem seu direito à organização e participação com liberdade de pensamento. O grêmios é um excelente instrumento para o envolvimento dos alunos com a escola, proporcionando pensá-la mais integral, estabelecendo relações de compromisso e pertencimento e desenvolvendo os princípios de solidariedade, democracia e liberdade.

No entanto, os grêmios estudantis, como imaginados em lei, não são a realidade de nossas escolas. Muitas escolas não têm os grêmios, outras os têm, mas apenas para registros, e poucas possuem o grêmios atuante como entidade dos alunos.

Essa realidade demonstra que os espaços de participação e democracia não são preenchidos pelas crianças e adolescentes, embora legalmente estabelecidos. Muitos são os motivos para isso, mas todos perpassam pela não incorporação da prática democrática nas escolas.

A incorporação de práticas democráticas na escola é objetivo principal declarado em normas jurídicas, mas, no entanto, ainda não foi implementada a contento. A implementação da democracia escolar depende de vários fatores. Alguns deles estão fora do alcance da própria da escola, que é uma mera colaboradora, como a alteração de nossa própria cultura ditatorial para uma cultura democrática. No entanto, há fatores que a escola tem maior poder de influência, que são os fatores internos a ela, como sua organização, sua relação com a comunidade e sua estrutura decisória, que esta centrada em dois órgãos, o conselho de classe e o Conselho de Escola.

No tocante a esses dois órgãos deliberativos, destaca-se o papel do Conselho de Escola, que é o responsável pela gestão da escola, desempenha as funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras.

O Conselho de Escola, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes

de todos os segmentos da comunidade escolar. Embora seja um órgão deliberativo, ele somente poderá tomar suas decisões respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e da legislação vigente. A legislação vigente, no caso, são todas as leis que possam de alguma forma tratar do caso sob análise, e as principais são a LDB e o ECA.

A organização, funcionamento e composição do Conselho de Escola, no estado de São Paulo, são definidos pelo Estatuto do Magistério, Lei Complementar 444/85, que estabelece que o Conselho de Escola é eleito anualmente, durante o primeiro mês letivo, é presidido pelo Diretor da Escola, tem um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes da escola. A proporcionalidade é a seguinte: 40% de docentes; 5% de especialistas de educação, excetuando-se o diretor de escola; 5% de demais funcionários; 25% de pais de alunos; 25% de alunos, e os componentes do Conselho de Escola são escolhidos entre seus pares, mediante processo seletivo.

A lei determina que os representantes dos alunos têm sempre direito à voz e ao voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos aos que estiverem no gozo da capacidade civil.

Também estabelece o Estatuto do Magistério Paulista, no seu artigo 95, § 5º, as atribuições do Conselho de Escola:

§ 5º – São atribuições do Conselho de Escola:

I – Deliberar sobre:

- a) diretrizes e metas da unidade escolar;
- b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- c) projetos de atendimento psicopedagógicos e material ao aluno;
- d) programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
- e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
- f) prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;
- g) a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;

h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;

II – Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente;

III – Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seus desempenhos em face das diretrizes e metas estabelecidas.

Vê-se que as atribuições do Conselho de Escola são as mais importantes para a escola e dizem respeito à organização, aos objetivos e ainda à resolução e à fiscalização dos problemas.

A responsabilidade atribuída ao Conselho de Escola exige que este aconteça através de um trabalho colaborativo entre os sujeitos que compõem o espaço escolar, para que este se transforme em um espaço importante de avaliação constante o qual deve abranger todos os segmentos da organização escolar, inclusive, garantindo-se a efetiva participação das crianças e dos adolescentes.

Pensar num conselho de classe participativo é pensar num conselho enquanto legitimado para tomada de decisões e também como estratégia para uma maior qualidade no processo educacional, abrindo-se espaços para que o diálogo aconteça entre pais, alunos e professores, revelando, assim, importantes estratégias na busca de alternativas para a superação dos problemas pedagógicos, comunitários e administrativos da escola, construindo juntos propostas que permitam, a todos, agir em conjunto, objetivando uma mudança educacional primada pelo conceito de democracia com a participação efetiva das crianças e dos adolescentes.

O avanço na efetivação da gestão democrática e inclusiva necessita denunciar as práticas excludentes e centralizadoras, a herança autoritária, ainda presentes na cultura escolar, promovendo uma ruptura com essas tradições estabelecidas. Nesse sentido, a democratização da gestão escolar implica a superação de processos centralizados de decisão e a vivência da gestão colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola num processo pedagógico vivo e dinâmico. Também perpassa pela implementação dos princípios e regras explícitos tanto na LDB quanto, particularmente, no ECA.

O avanço na legislação é fato notório no Brasil. As leis 8.069/90 e 9.394/96 são diplomas legais de inegável inovação na legislação pátria e vanguarda na legislação internacional. Mas, para que ela seja cumprida quanto à gestão democrática da escola e à conseqüente participação das crianças e dos

adolescentes, é preciso que todos tenham acesso a esse direito. Isso não é o que se constata. Assim, falta ainda à escola avançar na efetivação da gestão democrática como garantidora de direitos.

Verifica-se então que não basta a mera legislação protetora e promotora de direitos das crianças e dos adolescentes. É necessário que esses direitos, particularmente a participação nas decisões, deixem de ser somente formal e desprovidos de significado para os jovens, quando crianças e adolescentes agem como meros figurantes do processo de decisão, e passem a ser prática cotidiana da vida, particularmente da escolar.

Para isso, é necessário atribuir importância e significados à participação, de modo que ela seja fundamentada em princípios de ética, transparência, produção e partilha de informações relevantes para que as crianças e adolescentes possam opinar e tomar decisões sobre as questões em debate. As informações devem ser tratadas e abordadas de forma a serem compreendidas pelas crianças e adolescentes. Desse modo, a participação passa a ter significado, ou seja, relacionada com os seus interesses e suas condições de vida. Com isso, a participação abrange outros atributos que vão além da tomada de decisão e passa a ser um instrumento de desenvolvimento e empoderamento, compreendido como aquele que visa o fortalecimento da autoconfiança e de capacidades individuais e coletivas para o exercício do poder de forma democrática.

A constatação do ordenamento jurídico atual em referência aos direitos da criança e do adolescente no tocante a sua participação ativa, em comparação com a prática das escolas, exige refletir sobre o ECA, seus fundamentos, seus princípios, a concepção de cidadania aí formulada, a educação como um dos direitos fundamentais para o exercício dessa cidadania e o papel da escola como um dos agentes importantes no esclarecimento e na promoção desses direitos.

Referências

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. *Consolida as leis de assistência e proteção a menores*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 11 out. 1979.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 35 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. *Lei Complementar 8.069 de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2010a.

_____. Emenda Constitucional nº 65, de 2010b. *Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GOUVÊA, E. C. F. *Medidas socio-educativas: histórico, procedimento, aplicação e recursos*. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.epm.tjsp.jus.br/Sociedade/ArtigosView.aspx?ID=2878>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

GRAMKOW, G. *Os sentidos subjetivos de um jovem com história de transgressão social-legal na contemporaneidade*. 2007. 215 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, F. S.; VERONESE, J. R. P. *Os direitos da criança e do adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. 243 p. (Pensando o Direito no Século XXI; v. 5).

LORENZI, G. W. *Uma breve história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil*. 2007. Disponível em: <<http://www.promeninino.org.br/noticias/arquivo/uma-breve-historia-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-no-brasil>>. Acesso em: 07 maio 2014.

OLIVEIRA, S. M. A moral reformadora e a prisão de mentalidades: adolescentes sob o discurso penalizador. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 4, n. 13, p. 75-81, out. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n4/v13n4a07.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PAULA, P. A. G. *Direito da criança e do adolescente e tutela jurisdicional diferenciada*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

PENIN, S. T. S. Educação Básica: a construção do sucesso escolar. *Em aberto*, Brasília, n. 53, 1992.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História das Crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SÃO PAULO. Lei estadual nº 844, 10 de outubro de 1902. Cria o Instituto Disciplinar e regulamenta seu funcionamento. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo de 1902*, São Paulo, tomo XI, Tipografia do Diário Oficial, 1902.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SILVA, G. M. *Ato Infracional: fluxo do Sistema de Justiça Juvenil em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, T. F. *Pensamento social do primeiro juiz de menores do Rio de Janeiro José Cândido de Albuquerque Mello Mattos e a criação das instituições assistenciais do Distrito Federal (1924-1934)*. Rio de Janeiro: UERJ/ Departamento de Faculdade de Formação de Professores, 2011. 48 f. Trabalho de conclusão de curso. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/TFS.2.2010.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

VERONESE, J. R. P. *Os direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Ltr, 1999.

Referências consultadas

SILVA, G. M. Adolescente em conflito com a lei no Brasil: da situação irregular à proteção integral. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 3, n. 5, p. 33-43, jun. 2011.

Sobre os autores

Anderson de Lima possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp – de Rio Claro (2000) e licenciatura em Letras pela Faculdade Claretiano (2006). Fez especialização em Alfabetização pela Unesp de Rio Claro (2001) e em Teorias Linguísticas e Ensino pela Unesp de Araraquara (2011). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2016). Faz parte do grupo de pesquisa GEPEPDH. Professor da Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro (ASSER) e Diretor de escola da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP.

Angela Maria Martins é doutora em Políticas de Educação e Sistemas de Ensino, pela Faculdade de Educação da Unicamp, com pós-doutorado em Políticas Educacionais pelo Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, financiado pela Capes. Professora titular do PPGE da Universidade Cidade de São Paulo e pesquisadora *Senior* da Fundação Carlos Chagas. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação da Educação Básica (GAEB) e do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação e Práticas Profissionais (CNPq).

Ariel Cristina Gatti Vergna possui licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (2012) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2016). Professora de inglês na rede particular de ensino da cidade de Sorocaba/SP. Faz parte do grupo de pesquisa GEPEPDH, com ênfases em temas como: Violência e Indisciplina; Políticas Educacionais; Gestão Democrática, Conselhos Escolares e Educação.

Débora Cristina Fonseca possui graduação em Psicologia pela Unesp de Bauru (2005), mestrado (2000) e doutorado (2008) em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Atualmente é docente no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unesp de Rio Claro, na linha de pesquisa Educação: Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo. Coordena o Grupo de Pesquisa GEPEPDH e participa do Grupo de Pesquisas JOVEDUC, desenvolvendo pesquisas

em temas como: Juventude; Violência e Indisciplina, Políticas Públicas de Educação, Socioeducativas e de Saúde; Participação Democrática; Conselhos de Controle Social e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes.

Drieli Camila Giangarelli possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2013). Atualmente é professora da rede municipal de Piracicaba/SP e atua nas séries iniciais de educação básica.

Elianeth Dias Kanthack Hernandes possui graduação em Pedagogia, com mestrado (2003) e doutorado na área da Educação (2008), ambos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. Atua como Professora Assistente de Doutor junto ao Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Unesp de Marília. Faz parte dos grupos de pesquisa CEPAE, GAPE e CELLIJ, com ênfases em temas como: Políticas Educacionais; Gestão Educacional e Formação de Professores.

Elisiane Spencer Quevedo Goethel é bacharel em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (2011) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Rio Claro, na linha de pesquisa Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direitos da Criança e do Adolescente.

Graziela Zambão Abdian possui graduação (1995) em Pedagogia pela Unesp, mestrado (2000) e doutorado (2004) em Educação pela Unesp e pós-doutorado, pelo Programa PDJ do CNPq, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora assistente doutora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp em Marília. Pesquisa com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Administração da Educação; Política Educacional; Administração Escolar e Formação e Função do Administrador Escolar.

José Reinaldo Riscal possui graduação em Estatística pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (1996), com especialização em Pesquisa de Opinião, Mercado e Mídia pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (2005), mestrado em Educação pela Universidade

Federal de São Carlos (2016), atualmente cursando o doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Possui 25 anos de experiência na área de pesquisa de opinião, tendo atuado profissionalmente nos institutos de pesquisas Datafolha, Gallup, Nielsen e Ipsos, e como consultor do PNUD no projeto de cooperação internacional “Desenvolvimento de Metodologias de Articulação e Gestão de Políticas Públicas para Promoção da Democracia Participativa”. É professor do curso de educação à distância (EaD) de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal de São Carlos.

Joyce Mary Adam é professora livre-docente da Unesp. Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e livre-docência pela Unesp. Esteve como *academic visitor* na Universidade de Cambridge-Uk/Faculty of Education e como professora visitante da Université Picardie Jules Verne-Amiens-França. Realizou estágios de pós-doutorado na França, Universidade de Paris X e na Universidade Complutense de Madri, Espanha. Pertence à linha de pesquisa Educação: Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão e Política Educacional; Teoria Organizacional; Políticas para a Juventude; Política Educacional e Relações de Poder e Violência Escolar.

Larissa Barbosa Ferreira cursando licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Faz parte do grupo de pesquisa GEPEPDH, com ênfases em temas como: Violência e Indisciplina; Políticas Educacionais; Gestão Democrática e Conselhos Escolares e Educação.

Leila Maria Ferreira Salles possui graduação e Licenciatura Plena em Psicologia pela Universidade de São Paulo, mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado no exterior. Professora livre docente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp/Rio Claro. Tem experiência na área de Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia Social. Suas investigações examinam a adolescência e a juventude na sociedade contemporânea, os processos de inserção social de jovens na comunidade, violência e educação. Investiga os processos educativos em periferias urbanas.

Marcela Luiz Corrêa da Silva possui bacharelado em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014), com aprovação na OAB. Atualmente cursa o segundo ano de Jornalismo na Faculdade Cásper Líbero. Já realizou pesquisa de Iniciação Científica com o tema "A possibilidade da adoção por casais homoafetivos: bases jurídicas".

Maria Cecília Kerches de Menezes possui graduação em Serviço Social – Faculdades Integradas Maria Imaculada (1990); mestrado em Educação pela Unesp (2015); especialização em Administração e Planejamento em Projetos Sociais e em Metodologias e Gestão para Educação a Distância. Trabalhou por vinte anos como assistente social em organizações públicas (saúde e assistência social). Faz parte do grupo de pesquisa GEPEPDH, com ênfases em temas como: Violência e Indisciplina; Políticas Educacionais; Gestão Democrática e Conselhos Escolares e Educação.

Maria Cecília Luiz possui licenciatura em Pedagogia (1987) e mestrado (1999) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e doutorado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras – Unesp de Araraquara (2004). Professora associada do Departamento de Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Faz parte do grupo de pesquisa GEPEPDH, com ênfases em temas como: Violência e Indisciplina; Políticas Educacionais; Gestão Democrática e Conselhos Escolares e Educação.

Nadia Perez possui licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras – Unesp de Araraquara (2005), mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Educação Básica na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Faz parte do grupo de pesquisa GEPEPDH, com ênfases em temas como: Violência e Indisciplina; Políticas Educacionais, Gestão Democrática e Conselhos Escolares e Educação.

Nathalia Gonçalves Lara possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos e licenciatura em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco, Unicastelo. Professora de línguas de Escola Estadual em São Paulo.

Paola Karuliny Guarnieri possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2014). Atualmente é mestranda em Educação

pela Universidade Federal de São Carlos. Faz parte do grupo de pesquisa GEPEPDH, com ênfases em temas como: Violência e Indisciplina; Políticas Educacionais; Gestão Democrática e Conselhos Escolares e Educação.

Priscila Cardoso possui graduação em Psicologia pela Unesp (2010) e especialização em Psicologia Jurídica pelo Centro Universitário de Araraquara (2013). Atualmente é Psicóloga do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) no município de Vinhedo e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Rio Claro, na linha de pesquisa Educação: Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo. Também participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH.

Raíssa de Oste é graduanda em licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Faz parte do grupo de pesquisa GEPEPDH, com ênfases em temas como: Violência e Indisciplina; Políticas Educacionais; Gestão Democrática e Conselhos Escolares e Educação.

Renata Maria Moschen Nascente é mestre e doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras – Unesp de Araraquara. É professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Foi professora das redes municipal, estadual e privada, nos ensinos fundamental, médio e superior, assim como diretora e supervisora da rede estadual paulista. Faz parte do grupo de pesquisa GEPEPDH, com ênfases em áreas de pesquisa como: formação de professores, coordenadores e gestores escolares e indisciplina e violência em contextos escolares.

Roberto Alves Gomes possui licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Santa Fé do Sul (1998) e mestrado em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid (2013). Diretor de Escola do Ensino Oficial do Estado de São Paulo na E. E. José Belúcio – Fernandópolis/SP. Área de atuação: Gestão Escolar com foco no clima organizacional da escola através de ações voltadas para a gestão pedagógica, administrativa e financeira.

Ronaldo Martins Gomes é bacharel em Ciências Jurídicas (2004) pela Faculdade de Direito de São Carlos e possui licenciatura plena em Filosofia (2008) Faculdades Claretianas de Rio Claro. Mestre em Educação (2013) e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de

São Carlos – PPGE/UFSCar. Atua como professor substituto no Departamento de Educação da UFSCar. Faz parte do grupo de pesquisa GEPEPDH, com ênfases em temas como: Violência e Indisciplina; Políticas Educacionais; Gestão Democrática, Conselhos Escolares e Educação.

Sandra Aparecida Riscal possui licenciatura em Pedagogia e doutorado em Educação, ambos pela Unicamp. Professora associada do Departamento de Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do Curso de especialização em Coordenação Pedagógica em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC.

Sérgio Dalaneze possui licenciatura em Filosofia pela Unesp (1992), bacharelado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1998), mestrado em Direito pela Unimep de Piracicaba (2004) e especialização em gestão educacional pelo Centro Universitário Claretiano (2009). Professor da Faculdade Claretiano e Advogado autônomo. Ex-Membro titular do CONDECA – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo (gestão 2013/2015). Membro da Comissão do Direito à Adoção da OAB/SP. Faz parte do grupo de pesquisa GEPEPDH, com ênfases em temas como: Violência e Indisciplina; Políticas Educacionais; Gestão Democrática e Conselhos Escolares e Educação.

Vanessa de Jesus Krominski, formada como professora no Magistério pela Escola Normal de Ceilândia – DF (1997). Possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB (2004) e pós-graduação em Docência no Ensino Superior, Prodeesp (2007). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unesp de Rio Claro e Professora da Secretaria de Educação do Estado do DF. Foi Pedagoga no Programa VIJuventude em Brasília. Participou do grupo de pesquisa GEPEPDH, com ênfases em temas como: Violência e Indisciplina; Políticas Educacionais; Gestão Democrática e Conselhos Escolares e Educação.

