



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

**VIOLÊNCIA, DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E SUBJETIVIDADES: AS
DISCURSIVIDADES EM NARRATIVAS DE EDUCADORES(AS)**

ENILDO DA PAIXÃO RODRIGUES

João Pessoa-Pb

2014

ENILDO DA PAIXÃO RODRIGUES

**VIOLÊNCIA, DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E SUBJETIVIDADES: AS
DISCURSIVIDADES EM NARRATIVAS DE EDUCADORES(AS)**

**Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional Linguística e Ensino da UFPB –
João Pessoa, como requisito parcial para a
obtenção do título de mestre.**

**Orientadora: Profa. Dra. Marluce Pereira
da Silva**

João Pessoa

2014

R696v *Rodrigues, Enildo da Paixão.*

Violência, diversidade sociocultural e subjetividades: as discursividades em narrativas de educadores(as) / Enildo da Paixão Rodrigues.-- João Pessoa, 2014.

191f.

Orientadora: Marluce Pereira da Silva

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL

1. Linguística. 2. Violência escolar - análise dos sentidos. 3. Narrativas - educadores. 4. Diversidade cultural. 5. Discursividade. 6. Subjetividades.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

Enildo da Paixão Rodrigues

**VIOLÊNCIA, DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E
SUBJETIVIDADES: AS DISCURSIVIDADES EM NARRATIVAS
DE EDUCADORES(AS).**

APROVAÇÃO 18/07/2014

BANCA EXAMINADORA

Marluce Pereira da Silva

PROFESSORA DRA MARLUCE PEREIRA DA SILVA (UFPB)

ORIENTADORA

Denilson Pereira de Matos

PROFESSOR DR DENILSON PEREIRA DE MATOS (UFPB)

EXAMINADOR INTERNO

Maria Nazareth Tavares Zenaide

PROFESSORA DRA MARIA NAZARETH TAVARES ZENAIDE
(UFPB)

EXAMINADORA EXTERNA

PROFESSORA DRA JULIENE PEDROSA (UFPB)

SUPLENTE

Dedicatória

Dedico esse trabalho a todas as crianças e adolescentes que em qualquer lugar desse planeta vivenciam ou vivenciaram situações de violência, sem que tenham ou tivessem oportunidades de defesa. Isto, na esperança de que os seus sofrimentos possam ser minorados e na expectativa de que um dia nenhuma criança e/ou adolescente sofra para que outros se divirtam ou se realizem sadicamente.

AGRADECIMENTOS

Ao término desta pesquisa, registro com gratidão os meus sinceros agradecimentos a diversos agentes que protagonizaram gestos e atitudes que contribuíram com a história e realização desse trabalho investigativo e com o meu percurso como aprendiz e pesquisador. Compreendo a dificuldade de nomear todos os que se inserem nesse cenário, mas ousou fazê-lo, designando algumas pessoas por amostragem que representaram impulsos significativos para a minha trajetória de estudos:

A minha orientadora, Professora Doutora Marluce Pereira da Silva, que com sua singularidade didática e simplicidade me orientou qualitativamente, colaborando desde o início com a elaboração do projeto até a produção desta dissertação.

À professora Doutora Maria Nazareth Tavares Zenaide por ter aceitado os convites para compor as mesas de examinadores do projeto de qualificação e da defesa da pesquisa. As suas observações pertinentes foram de grande valia e ajudaram a nortear a elaboração dessa dissertação.

Ao professor Doutor Denilson Matos por haver aceitado os convites para compor as mesas examinadoras do projeto de qualificação da pesquisa e da defesa da dissertação. As suas observações muito colaboram com a produção deste trabalho.

À Professora Doutora Juliene Pedrosa por sua simplicidade e disponibilidade para colaborar com os mestrands.

A todos/as docentes do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB cujas discussões e reflexões materializadas durante as aulas me instigaram a estudar o objeto da pesquisa e temas correlatos.

Aos/às colegas do mestrado que compactuaram comigo histórias vivenciadas em suas escolas ou em seus estudos

Aos/às colegas de trabalho, em especial àqueles/as que se voluntariaram como participantes da pesquisa e com suas narrativas, ofereceram condições materiais para a concretização do trabalho investigativo e a elaboração dessa dissertação.

Aos meus alunos e alunas com quem historicamente tenho vivenciado situações sócio-históricas e culturais e construído a minha trajetória profissional.

À gestão da escola, lócus da investigação, que se dispôs a colaborar com as condições possíveis para o desenvolvimento da pesquisa naquela unidade de ensino.

Por fim, com muito respeito, agradeço aos meus familiares e amigos/as, sem a necessidade de nomeá-los, já que são sabedores da minha gratidão e da necessidade que tive de me ausentar, por um tempo, dos momentos adoráveis de convivência com eles/as.

RESUMO

Este estudo tem como objeto a análise de sentidos do fenômeno da violência produzida em uma escola pública da cidade de João Pessoa. Para isso, problematizamos recursos linguísticos de narrativas de educadores da instituição, gerados em grupos focais e em questionário, como materialidades linguísticas produzidas especificamente para esta investigação. Assim, adotou-se como questão norteadora: Em que medida as narrativas dos profissionais de educação da escola expõem sentidos de violência escolar, suas tipificações, causas e consequências? Por isso, foram investigados recursos linguístico-discursivos dos depoimentos que versaram sobre a temática, sobretudo, aqueles cujas discursividades apontaram atitudes comportamentais de violência em função de intolerância com traços identitários da diversidade cultural presente na unidade de ensino. A pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada e adota a concepção de linguagem como prática social (MOITA LOPES, 2006). A investigação perfilha noções da Análise do Discurso Francesa (AD) sobre discurso e interdiscurso e teorizações foucaultianas acerca de formação e práticas discursivas, modos de subjetivação e dispositivos de regulação, normalização e condução dos sujeitos nas instituições sociais. As discursividades analisadas indicaram que a violência produzida na escola é oriunda de situações diversificadas, sobremaneira, atitudes preconceituosas e discriminatórias de pertencimentos relativos à diversidade cultural. Neste sentido, sugeriram a necessidade de redimensionamento das práticas discursivas e pedagógicas produzidas e circulantes na instituição escolar.

Palavras-chave: Violência escolar. Diversidade cultural. Discursividades. Subjetividades.

ABSTRACT

This study aims at the analysis of the senses of the violence phenomenon produced in a public school in Joao Pessoa. To do so, we focused on the problems narrated by the institution educators that are generated as linguistic material, specifically produced for this investigation. So, this is the guiding issue adopted: up to which point the school professionals' narratives exhibit the senses of school violence, their type models, causes and consequences? Therefore, we investigated the linguistic-discursive resources of the testimonies on the theme, chiefly those whose discursiveness points out to behavioral attitudes of violence, due to intolerance with identification features of cultural diversity encountered in this school unit. The research is inserted in the area of Applied Linguistics and adopts a conception of language as social practice (MOITA LOPES, 2006). The investigation profiles notions of the French Discourse Analysis (DA) on discourse, inter-discourse and foucaultian theorization about discursive formation and practice, subjectivity modes and regulation devices, normalization and conduction of individuals in social institutions. The analyzed discursiveness show that the violence produced in the school has its origin in diversified situations, mostly as prejudicial and discriminating effects related to cultural diversity. In this sense, we suggest the need to re-dimension the discursive and pedagogical practices produced and circulating in the scholar institution.

Key words: School violence. Cultural diversity. Discursiveness. Subjectivity.

SUMÁRIO

1 – Introdução.....	10
Capítulo I	
2 - Percursos metodológicos.....	13
2.1- Contexto da pesquisa.....	15
2.2 - Geração de dados: procedimentos.....	16
2.3 - Relação com outros estudos e pesquisa	19
Capítulo II	
3 - Refletindo os sentidos do termo violência	25
3.1- Discursos acerca de violências fundadoras	28
3.2 - Concepções de violência no contexto escolar.....	34
3.3 - Outras vozes sobre o fenômeno da violência.....	36
3.4 - Dispositivos de regulação/normalização da escola.....	41
3.5 - Governando subjetividades	44
Capítulo III	
4 - Discursividades de educadores/as sobre violência no contexto escolar.....	55
4.1 - Violência na escola	55
4.1.1 - Agressões físicas entre pares	58
4.2 - Violência à escola	61
4.2.1- Violências na escola e da escola.....	66
4.3 - Violência da escola	72
5 - Discursividades sobre intolerância a pertencimentos culturais na escola.....	75
5.1 - O viver na diversidade	76
5.2 - Vulnerabilidades sociais e a violência	80
5.3 - Práticas homofóbicas e intolerância religiosa.....	83
5.4 - práticas de racismos e intolerância religiosa.....	88
Capítulo IV	
6 - Práticas discursivas e sociais: inteligibilidades das diferenças na escola	94
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
8 – REFERÊNCIAS	104

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE	110
ANEXO B – Formulário para narrativa escrita de educadores/as nos grupos focais.....	111
ANEXO C – Texto do questionário distribuído aos/as (participantes da pesquisa.....	113
ANEXO D – Textos das narrativas dos/ as (participantes da pesquisa) nos grupos focais...	116
ANEXO E – Textos dos/as (participantes da pesquisa), resposta ao questionário.....	162

1- INTRODUÇÃO

O tema violência escolar apesar de não ser algo novo, a circulação de suas discursividades se intensificou nos meios sociais brasileiros, após a ditadura militar, sobremaneira nas últimas décadas.

De início, eram discursos que reportavam a “delinquência juvenil” nas escolas, oriunda das consequências da violência estrutural da sociedade Minayo (1994), em especial a produzida contra populações pobres, habitantes de comunidades desprestigiadas pelo sistema dominante no país. Desse modo:

A estrutura ideológica hegemônica na idade contemporânea, vista desta forma, viola, violenta, e fomenta a violência em níveis interpessoal, inter e intragrupal e institucional, favorecendo o aparecimento do sofrimento material, biopsíquico e social. Minayo (1994) aponta que há diferentes formas de resposta violenta à violência estrutural por parte dos grupos, classes, nações e indivíduos oprimidos. A autora as denomina violência de resistência, (OLIVEIRA, 2008, p. 51).

Sob esse ponto de vista, estudos tratam a violência escolar a partir de causas exógenas às práticas discursivas da instituição social - escola. Ainda nessa direção, outras discursividades conferem a causalidade de atitudes de violência no contexto escolar, ao aumento do tráfico de drogas nas comunidades circunvizinhas as unidades educacionais e a sua introdução nos espaços de convivência das escolas.

Em paralelo, é possível perceber discursivizações que indiciam a violência no meio escolar como resultado da massificação do acesso à educação de estudantes oriundos das camadas mais pobres da população. Acesso garantido após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que, em seu texto, assegura o direito à educação, principalmente o ensino fundamental, a todos os brasileiros, em particular àqueles em idade escolar. Sendo o Estado e as famílias obrigados a assegurá-lo.

A partir dessa realidade, vivenciam-se discursivizações que reportam a desqualificação do ensino oferecido pelas instituições públicas de educação básica do país. Desse cenário, surgiram itens lexicais que repercutem esse sentimento, exemplificados, neste texto dissertativo, pelo verbo resgatar. Recurso linguístico utilizado por aqueles/as que assim se posicionam essa perspectiva nos espaços sociais, uma estratégia de lembrar ou mesmo buscar recuperar a “qualidade” da educação, antes, oferecida pelos colégios públicos, os estaduais e federais, a uma camada mais abastada da nação brasileira. Nesse sentido, os defensores dessa percepção conferem àqueles que antes não tinham direito de frequentar as

salas de aula a responsabilidade pela “decadência da qualidade” da educação pública. Nesses discursos, por vezes, aferem-se efeitos discursivos que sugerem ser a inserção à escola dos estudantes oriundos de comunidades desprestigiadas, o motivo para o aumento da violência nas unidades de ensino. Concepção traduzida como preconceituosa e discriminatória.

Com essa compreensão, é possível se revelar efeitos discursivos sugerindo que as problemáticas socioculturais e econômicas vivenciadas pela sociedade, em particular aquelas oriundas da população desprovida e invisibilizada, não deveriam se constituir atribuição das práticas discursivas escolares. Por essa percepção, a instituição social – escola seria uma espécie de oásis em que os problemas estariam fora de seu alcance, inclusive os impulsionados pelas relações conflituosas experienciadas pelas comunidades formadas por pessoas de baixo poder aquisitivo ou por grupos sociais silenciados pelas forças de dominação. Aliás, as atitudes conflituosas provenientes de relações interpessoais passaram a fazer parte de interesse de estudos sobre violência no meio escolar, a partir dos anos 2000 (SASTRE, 2011), sobretudo, aquelas impelidas em função da intransigência com pertencimentos da pluralidade cultural presentificada nas escolas.

A escola se constitui em um espaço de construção de subjetividades. Nela, os indivíduos têm a possibilidade de estabelecer relações com o eu e com os outros, proporcionadas por práticas discursivas que (re)constroem ou (re)produzem pertencimentos de identidades. Ela aglutina sujeitos fragmentados de distintas posições e em suas discontinuidades históricas. Destarte, as relações de convivência se configuram de modo conflituoso, como se espera numa sociedade democrática estruturada. Situação que, por vezes, culmina em atos de violência constituídos através de discursividades (re)produzidas no cotidiano das instituições sociais, em especial no das escolas. Embora haja atitudes violentas exercidas sem nenhuma ligação com as práticas discursivas e pedagógicas de uma unidade de ensino, em geral, a violência no contexto escolar diz respeito a discursivizações das instituições sociais, em especial as de responsabilidade da própria escola. Neste cenário, emergem também atitudes de recusa a estratégias de regulação, normalização e condução dos sujeitos produzidas pela sociedade (FOUCAULT, 2008) e (re)produzidas pelas instituições sociais, principalmente pela escola.

Com esses pressupostos, foram delineadas as questões da pesquisa dessa maneira: Em que medida os recursos linguístico-discursivos, produzidos por educadores/as, apontam efeitos de sentidos que traduzem as diferentes definições e tipificações da violência escolar? Até que ponto as discursividades dos educadores/as constroem sentidos da violência, impulsionada pela intolerância com traços identitários da diversidade sociocultural no interior

da instituição escolar? Como as discursivizações de educadores/as, ao tratarem da violência no meio escolar, indiciam sentidos de atitudes comportamentais de alunos perpetradas como forma de recusar efeitos de estratégias de regulação/normalização da condução dos sujeitos na escola?

A partir das questões delineadas, definiram-se os objetivos que nortearam a execução do trabalho investigativo: 1 - Analisar efeitos de sentidos em materialidades linguísticas produzidas por participantes da pesquisa que indicam a existência de violência no interior da escola, conforme os sentidos de suas definições e tipificações; 2 - Investigar se, em narrativas desses/as educadores/as, são demonstrados efeitos de sentidos que atestem causas da violência escolar relativas à intolerância com matrizes identitárias atinentes à diversidade sociocultural; 3 - Problematizar nas discursivizações de educadores/as efeitos de sentidos que expressem atos de violência de alunos/as em função da recusa a estratégias de dispositivos¹ de regulação/normalização da condução dos sujeitos na instituição.

A dissertação subdivide-se em Introdução, quatro capítulos e conclusão. No primeiro capítulo, abordam-se as questões metodológicas, o percurso trilhado para a realização do trabalho investigativo, a caracterização do *locus* da investigação e a relação da pesquisa com outros estudos e trabalhos investigativos. No segundo capítulo, é realizada uma reflexão teórica acerca dos sentidos de violência, suas interfaces com percepções de diferentes campos do conhecimento. Ainda são abordadas as concepções de violência no meio escolar, suas definições, modalidades ou tipificações dos atos nelas inseridos; também expõe debates teóricos a respeito de dispositivos de regulação, normalização e condução dos sujeitos nas instituições sociais, entre elas a escola; e, ainda, trata de teorizações sobre governamentalidade e modos de subjetivação dos sujeitos nos meios sociais. Além disso, neste capítulo, reportam-se a compreensões sobre dispositivos de regulação/normalização da instituição social escola e os sentidos de práticas discursivas e pedagógicas que constroem subjetividades.

O terceiro capítulo subdivide-se em duas partes: a primeira é constituída por análise de relatos dos/as participantes/colaboradores/as da pesquisa, textos escritos produzidos nos grupos focais. Neles, são expressas situações de violência protagonizadas por alunos(as) da instituição ou por alguém que não pertence a comunidade escolar dessa unidade de ensino. Os depoimentos dos/as profissionais, nesse contexto, foram categorizados, conforme as

¹ Neste texto, o termo – dispositivos, ao se referir à regulação/normalização e condução dos sujeitos, ele é compreendido sob a ótica foucaultiana, entendido enquanto “mecanismos de dominação”; “[...] de natureza heterogênea: trata-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições quanto de táticas moventes [...]” Revel (2005. P. 39).

definições adotadas por Charlot (2005), ou seja, violência na escola, violência à escola e violência da escola.

A segunda parte é formada por análises de narrativas dos/as participantes que expõem discursividades acerca de atitudes comportamentais de violência, tendo em vista à intolerância com pertencimentos da diversidade cultural presente na instituição de ensino. Para isso, categorizaram-se os dados gerados concernente com os traços identitários que, discursivamente, incitaram as situações de preconceito, discriminação e/ou exclusão vivenciadas no *locus* da pesquisa.

No quarto capítulo, é apresentada uma proposta de intervenção para as práticas discursivas e pedagógicas da escola, visando ao arrefecimento das atitudes de violência na instituição escolar. Ressalte-se que essa providência adveio das estratégias adotadas pelo Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, uma maneira de atribuir a escola e ao ensino por ela oferecido melhorias provenientes dos conhecimentos adquiridos por seu profissional nesse curso de pós-graduação.

Na conclusão, abordam-se as considerações sobre os sentidos das atitudes de violência produzidas na unidade de ensino, em especial as geradas em função de discursividades que constroem identidades na escola. Nela, também são reportados atos violentos praticados por alunos contra estratégias de regulação, normalização e condução dos sujeitos da unidade de ensino. Interpretação realizada nas narrativas de educadores(as), instituídas especificamente como dispositivos de gerações de dados do trabalho investigativo. Por fim, esse texto dissertativo é concluído com a apresentação das referências e da secção de anexo da empiria trabalhada.

2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS

Tomando a linguagem como prática social, a pesquisa se inscreve no campo da Linguística Aplicada que propicia ao pesquisador, ao problematizar situações vividas por sujeitos múltiplos, revelar, sob um olhar distinto, marcas de classe social, sexualidade, raça, gênero (MOITA LOPES, 2006). Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativo-interpretativista de análise de seus dados gerados em grupos focais e no questionário. Assim, entende-se que os fenômenos da violência são produzidos discursivamente nos espaços sociais, entre eles a escola.

Nos relatos dos(as) participantes, analisaram-se práticas discursivas que produzem sentidos da violência perpetrada na escola, em formas variadas de definições e tipificações. Examinaram-se também discursividades que indicam as motivações para atitudes dessa natureza. Enfatizaram-se ainda as práticas de violência resultantes da intolerância com traços identitários da diversidade sociocultural experienciada na escola. Além dessa causalidade, interpretaram-se enunciados que expressam sentidos de atos de violência protagonizados por alunos(as) em razão de se posicionarem contra estratégias dos dispositivos de regulação/normalização e disciplinamento adotados pela escola. Estratégias análogas aos das sociedades das disciplinas (FOUCAULT, 2008) e/ou a mecanismos de normalização produzidos pela sociedade do controle (DELEUZE, 2013) para a condução dos sujeitos na pós-modernidade, sociedade tardia (HALL, 2006) ou sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2007).

Para as reflexões e análises de sentidos de enunciados produzidos pelos educadores, adotaram-se noções de discurso, memórias discursivas/interdiscurso da Análise do Discurso Francesa. Neste sentido, o discurso é entendido como: “[...] efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2012, p. 21). Porém:

[...] não se deve confundir o discurso com ‘fala’ na continuidade da dicotomia (língua/fala) proposta F. de Saussure. [...] O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto, (ORLANDI, 2012, p. 21-22).

Os sentidos dessa sequência linguística se constituíram fundamentais para as reflexões de teorizações de estudiosos da violência escolar e para as análises dos discursos dos participantes da pesquisa. Do mesmo modo, perceberam-se os de memórias discursivas ou interdiscurso. Até mesmo pelo fato deste exercer uma função essencial para a produção dos próprios discursos. A partir da constatação de que eles só se materializam, caso existam: “o sujeito e a situação”, mas também “a memória”, (ORLANDI, 2012, p. 30). Memória que insere nas circunstâncias da enunciação, compreendidas enquanto: “o contexto imediato” e contexto sócio-histórico, ideológico. Neste cenário, o interdiscurso é o que configura a segunda circunstância no discurso. Portanto, é aquilo que:

[...] fala antes, em outro lugar, independentemente, ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afeta

o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada, (ORLANDI, 2012, p. 31).

Adotaram-se ainda como sustentação das análises de materialidades linguísticas dos(as) educadores(as), as teorizações foucaultianas sobre formação e prática discursivas, dispositivos de regulação e de normalização, e também acerca de modos de subjetivação e tipos de subjetividades. Concepções utilizadas, principalmente ao se problematizar narrativas que apontaram como causalidade da violência discursivizações que constituíram subjetividades nos ambientes escolares de convivência ou recusa de estratégias de regulação e condução do sujeito da unidade de ensino.

Aliás, sobre formação discursiva, Foucault assim sentenciava:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 1995a, p. 43).

Enquanto prática discursiva é apresentada como [...] o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico. [...] toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (FOUCAULT, 1995a, p. 206-207).

Tais construtos teóricos fundamentam as interpretações das narrativas constituídas por sujeitos em posição de dispersão – docente ou de especialistas em educação e que tiveram a escola como espaço de produção.

2.1. –CONTEXTO DA PESQUISA

O *locus da* investigação é uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa, escolhida entre as 93 do sistema educacional do município. A unidade de ensino oferece a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos - EJA².

A instituição conta com uma equipe de funcionários técnico-administrativo e pedagógico constituída por 04 gestores (gestora geral e três gestores adjuntos), 67 profissionais da educação (docentes, especialistas em educação e interpretes de Língua Brasileira de Sinal – LIBRAS) e 43 agentes administrativos, distribuídos em diferentes

² Educação de jovens e adultos, curso oferecido a estudantes fora da faixa etária regulamentada para cursarem normalmente o ensino fundamental.

funções. Atende a uma demanda diária de 927 alunos nos três turnos regulares de trabalho, sem a computação dos alunos do Projovem. Executa ainda o Programa Mais Educação do Governo Federal nos dias úteis da semana. Nos fins de semana, a escola coordena as atividades educativas do Programa Escola Aberta, realização em parceria da Escola e Município com o Governo Federal.

A unidade escolar funciona pela manhã com alunos da educação infantil, do ensino fundamental I e as oficinas do Programa Mais Educação; à tarde, com as turmas do ensino fundamental II e as oficinas do Programa Mais Educação; à noite, com turmas do EJA e do Projovem; já, aos sábados, com as oficinas do Programa Escola Aberta.

2.2 - GERAÇÃO DE DADOS: PROCEDIMENTOS

Nos dias 04 e 05 de fevereiro de 2013, a escola realizou o planejamento geral para o ano letivo, do qual participaram todos os funcionários da instituição. O tema do encontro - a violência no contexto escolar: causalidades e as consequências de suas práticas para as atividades educativas da escola. Essa temática já havia sido delineada no final do ano anterior, após a repercussão gerada pela exorbitância de atos inerentes à violência e/ou à indisciplina ocorrida no decorrer daquele ano letivo. A escolha foi pactuada por mim, pelos gestores e por especialistas em educação do estabelecimento. Particpei da elaboração da pauta dos encontros pelo fato de a gestora geral haver sido informada da minha intenção de realizar a pesquisa sobre o tema na escola. Combinamos que, no evento, eu apresentaria o projeto de pesquisa para o conjunto dos professores e funcionários. Sendo assim, não tive problemas em relação à autorização da escola para *locus* da investigação, nem dificuldades de seus profissionais para se voluntariarem enquanto colaboradores da pesquisa.

Neste sentido, o primeiro contato com os participantes aconteceu durante o planejamento geral da escola. O que me possibilitou apresentar com tranquilidade os aspectos gerais do projeto. Por essa razão, fui convidado para coordenar uma mesa de trabalho do evento que debateu as atitudes comportamentais de violência produzidas na instituição de ensino. Na oportunidade, foram narradas situações atinentes ao tema, vivenciadas em anos letivos anteriores, em especial durante o ano letivo de 2012.

Como resultado do encontro, ficou deliberada a inserção da temática como conteúdo das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em 2013. O objetivo principal foi o de discutir atitudes de violência praticadas nos espaços da escola para, através dos debates, possibilitar a construção de uma cultura de paz no estabelecimento, embasada na alteridade e

no respeito às diferenças. Para o mês de março, programou-se uma reunião com a finalidade de avaliar as atividades, possivelmente executadas, e de decidir novas estratégias a serem ministradas no decorrer do restante do ano letivo. No encontro, mediei um grupo de trabalho constituído por profissionais que, depois, se tornaram integrantes dos grupos focais³ da pesquisa.

Nesse dia, definiram-se os grupos focais, constituídos em três, cada um com 15 Participantes ou colaboradores. No dia de 28 de março de 2013, realizou-se a primeira reunião dos grupos, dia 26 de abril, a segunda, e a terceira, no dia 21 de maio. Desses encontros, geraram-se 28 narrativas escritas, além de relatos orais de participantes com notificações produzidas por mim. Vale salientar que os relatos orais dos/as educadores/as – participantes dos grupos focais, assim como as minhas anotações produzidas nas reuniões, por critérios metodológicos, não se constituíram em dados da investigação. Uma vez que havia a definição de não se adotar como dispositivos de análises, textos orais dos/as colaboradores/as ou produção textual instituída pelo pesquisador.

Saliente-se que a empiria do trabalho investigativo não se restringiu aos enunciados gerados nos grupos focais, pois, para isso, utilizou-se também de outro procedimento: os textos produzidos por educadores/as da escola, a partir de um questionário a eles distribuído em um segundo momento. Isto em razão de que, para os discursos produzidos pelos participantes nos grupos focais, propositadamente não deveria haver nenhum tipo de interferência relacionada ao processo de elaboração de seus textos.

Diferente dessa percepção, para o segundo procedimento, adotou-se um questionário semiestruturado com perguntas fechadas e abertas, construídas de modo em que a resposta assinalada anteriormente contextualizasse a seguinte. Isso, a partir de situações experienciadas sobre violência escolar, suas concepções, modalidades, causas e consequências. O propósito da adoção desse procedimento se deu face à apreensão de discursivizações sobre atitudes do fenômeno, perpetradas em função da intransigência com pertencimentos da diversidade sociocultural presentes no cotidiano escolar. O questionário foi respondido por professores, especialistas em educação e interpretes de LIBRAS da escola pesquisada.

³ Grupo focal – técnica empregada como mecanismos de geração de dados, em geral de pesquisa qualitativa, com o objetivo de identificar percepções, sentimentos, atitudes, dos participantes ou colaboradores sobre um assunto específico. No caso, da investigação em pauta – a violência no contexto da escola pesquisada. O tema foi debatido por três grupos focais, cada um composto por 15 educadores/as da unidade de ensino. Foram realizadas três reuniões por grupo, resultando em um relato escrito pelo/a participante, no final do terceiro encontro.

A distribuição do questionário sucedeu a assinatura de um documento por parte da gestora da escola autorizando a participação na pesquisa de profissionais da instituição. Fato ocorrido no início de julho de 2013. De posse da documentação, me reuni com os meus pares e os apresentei o documento e o texto do questionário, sem deixar de entregar-lhes o Termo de conhecimento livre e esclarecimento - TCLE. Isto com a finalidade de instruí-los a respeito da condição de voluntariado que cada um ou uma deveria assumir, a partir do momento em que aceitasse colaborar com a pesquisa. Também foram ressaltadas as minhas obrigações éticas com os participantes e com os textos produzidos por eles/elas.

Sem que houvesse qualquer tipo de rejeição, foram distribuídos 38 questionários a profissionais de educação da escola. As suas respostas, conforme combinado, ser-me-iam entregues de acordo com a disponibilidade de cada participante. Para isso, estipulou-se o período de 15 dias. Dada a situação sobre incompatibilidade de tempo vivenciada pelos/as docentes em relação à dupla, e, até tripla jornada de trabalho, em particular, assumida pelas mulheres, adiou-se por mais uma semana o prazo de recebimento. Ao final, devolveram-se 29 textos, dos 38 distribuídos.

Coletados os textos, encontrava-me diante de um considerável número de material a ser analisado e com a certeza de que a pesquisa não teria a pretensão de apresentar respostas precisas para o objeto investigado, tampouco à construção de uma fórmula acabada para solucionar problemas relativos à violência no contexto da escola. Apesar dessa compreensão, considero que as reflexões contidas nessa investigação constituem materialidades para questionamentos, ações educativas acerca de causas e consequências de atitudes comportamentais de violência nos espaços dessa ou de qualquer instituição de ensino. Em particular, se os seus sentidos expressarem discursividades que constroem subjetividades relativas à intolerância a marcas da pluralidade sociocultural ou à recusa a regras e normas de conduta (re)produzidas pelas instituições sociais, entre elas a escola.

O *corpus* gerado demonstrou a necessidade de que os dados fossem categorizados, na seção específica para as análises, em categorias condizentes com as definições e modalidades do objeto investigado e por práticas de intolerância com pertencas da diversidade cultural. Tudo em conformidade com as discursividades reportadas nos relatos dos(as) educadores(as).

Com essa perspectiva, a seção foi subdividida em duas etapas. A primeira diz respeito aos sentidos de atitudes comportamentais de violência expressas nos depoimentos produzidos nos grupos focais. Nela, os dados foram categorizados de acordo com as definições de Charlot (2005) sobre violência no meio escolar. Na primeira subseção, agruparam-se as análises de materialidades linguísticas que apontaram a existência de atitudes

inseridas de acordo com a definição de violência na escola. Na segunda, os atos que se esquadriam consoante com a violência à escola. Na terceira, os dados foram configurados, concernente com a violência da escola e, dessa maneira, denominou-se essa subseção. Há ainda uma subseção que descreve as práticas de violência que se apresentaram em interfaces, ou seja, abrangendo mais de uma definição do fenômeno investigado. Ressalto, porém, que, igualmente como qualquer construto social, os fenômenos da violência não são determinados, fixados, conceituados metodicamente. No entanto, categorizar os dados de uma parte da seção de análise, com essa configuração, constituiu-se em uma forma de aproximar os efeitos de sentidos dos atos de violência produzidos na escola às concepções de (CHARLOT, 2005).

Na segunda parte dessa seção, os dados foram categorizados em consonância com os sentidos da violência escolar impulsionada em razão da intolerância com traços identitários de orientação sexual, religiosidade e etnias. Assim como na primeira etapa, os atos de violência nem sempre foram cometidos em face de um único fator impulsionador. Muitos fenômenos se concretizaram de modo híbrido, conforme indicaram depoimentos de educadores/as.

Como não é recomendável que o participante da pesquisa seja identificado, seguiu-se o critério de numeração para distinguir as materialidades linguísticas de cada um/a deles/las. Desta forma, o enunciado do narrador/a é amoldado deste modo: educador(a) 1, 2, e, assim segue, até o último relato analisado. É importante destacar que essa maneira de identificação assinala às narrativas produzidas nos grupos focais e as constituídas como respostas ao segundo dispositivo de geração de dados da investigação - o questionário.

2.3 – A RELAÇÃO COM OUTROS ESTUDOS E PESQUISAS

A produção de conhecimentos pelas universidades e outras instituições sobre violência no contexto escolar, no Brasil, adquiriu maior efetividade a partir dos anos 80, conforme assinala (SASTRE, 2011). De início, eram investigações realizadas de modo incipiente, à medida que não havia aportes teóricos que pudessem trazer discussões consistentes, além disso, a academia não lhes dava a devida atenção. Sastre (2011). Sposito (2001), citada por (SASTRE, 2011), em seu artigo: “Um breve balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil”, período (1980-2000), desvendou basicamente dois grupos que atuaram em estudos e pesquisas com essa temática à época, um ligado à Educação e o outro às Ciências Sociais. Em se tratando do primeiro grupo, as investigações foram efetivadas por “organismos públicos da educação, associações de classe, institutos privados de pesquisa e estudos universitários realizados na pós-graduação em educação” Sastre (2011, p. 2). Já em relação às Ciências

Sociais, os estudos e trabalhos investigativos sobre a violência escolar começaram a deslançar a partir do ano 2000, mas com pouca produtividade, enquanto resultados concretizados Sastre (2011, p.2).

Os pesquisadores que estudaram a violência escolar, no período de 1980 a 1990, o fizeram enfatizando os aspectos da violência relativos à segurança pública (SPOSITO, 1994). Assim: “atos juvenis de depredações e pichações serviam de objeto para a reflexão sobre a violência” (CEATS⁴, 2010, p. 4). Argumentação sustentada por sentidos traduzidos nesse enunciado:

[...] tratava-se assim de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação [...]. Naquele momento não estavam sendo questionadas as formas de sociabilidade entre alunos, mas eram criticadas as práticas internas aos estabelecimentos escolares produtoras da violência do patrimônio público (SPOSITO, 2001. In: CEATS, 2010, p. 4).

É partir da década 90, é que as relações interpessoais passam a merecer destaques em trabalhos de pesquisas, a respeito de atitudes violência produzida na escola, consoante com os sentidos dessa sequência linguística:

[...] é possível considerar que os anos de 1990 apontam mudanças no padrão da violência observadas nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismos, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais. (SPOSITO, 2001. In: CEATS, 2010, p. 4).

É também nessa época que novos sentidos de violência no meio escolar começam a ser estudados. Aqueles relacionados a atitudes comportamentais de violência materializadas nas relações entre pares no interior das unidades de ensino - o *Bullying* CEATS (2010). O seu apogeu só é atingido, como objeto de pesquisa no Brasil, a partir de 2000. A temática é inserida, inicialmente, enquanto objeto de interesse da Psicologia. Neste contexto, merecem destaque os estudos sobre concepção, modos de manifestação e consequências do *bullying* praticado no interior das instituições de ensino, a exemplo da obra intitulada - Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz, de Cleo Fante (2011) e também os estudos de Ana Beatriz Barbosa Silva (2010) com o título – Bullying: mentes perigosas nas escolas: como identificar e combater o preconceito, a violência e a covardia entre alunos.

⁴ Relatório de PESQUISA: BULLYING ESCOLAR NO BRASIL do Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS, pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Rosa Maria Fischer (2010).

Outro tema tratado no cenário da violência escolar tem sido a indisciplina. Sobre ele, Szenczuk & Garcia (2001. IN: SASTRE, 2011) apresentaram a dissertação de mestrado em Educação sobre o título de: Entre in (disciplina) escolar e violência: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em Educação (1981 – 2001). Na pesquisa, ficou estabelecida a linha “tênue que separa a violência da indisciplina” Sastre (2011, p.2). Na mesma temática, Rosane Nogueira (2003) também citada pelo autor, defendeu sua dissertação intitulada: Escola e violência: análise de dissertações e teses sobre o tema, na área de educação no período de 1990 a 2000. Em seu trabalho, ela observa que:

[...] os pesquisadores deram mais atenção a violência física e não física em conjunto em seus trabalhos, que estudos sobre a violência da escola e na escola, estão mais preocupados com a falta de disciplina em alunos (indisciplinas) e que as explicações de violência dão ênfase aos aspectos individuais e sociais. [...] os aspectos da violência mais estudados no período foram psicológico e sociológico ou ambos, sendo a ênfase no social a mais frequente, (SASTRE, 2011, p. 3).

Na mesma perspectiva, Zechi (2008. IN: SASTRE, 2011) apresenta sua dissertação: “Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005”. Os trabalhos analisados por ela demonstraram que:

[...] a violência e a indisciplina têm sido estudadas como reflexo da violência social que penetram os muros escolares e, principalmente, a partir da violência propriamente escolar, aquela que surge nas instituições em decorrência das relações de sociabilidade entre os pares e de práticas escolares (SASTRE, 2011, p 3-4).

Constata-se a existência de um número considerável de trabalhos produzidos acerca da produção de práticas de violência no contexto escolar. Percepção possível de se comprovar através dos estudos de Sposito (1994; 2001); Sastre (2011); CEATS (2010), Nogueira (2003) e Zechi (2008). As últimas citadas em Sastre (2011). Também em trabalhos investigativos de Abramoavay; Rua (2002), Candau; Lucinda; Nascimento (1999), entre outros. No entanto, os resultados desses trabalhos investigativos não se apresentaram com visibilidades e repercussões na sociedade, mesmo nas instituições acadêmicas, responsáveis em grande medida pela produção de muitos deles. Talvez pelo fato de que o maior percentual dessas investigações esteja concentrado nas regiões sudeste e sul, inclusive os que tratam de práticas de *bullying*, discriminação e preconceitos escolares Sastre (2011, p. 41).

Outro fator apontado como causa da invisibilidade desses estudos é a falta de financiamento para a produção de pesquisas de porte menor que pudesse apresentar características espaciais diferenciadas e descentralizadas; que proporcionasse estudos comparativos sobre a violência na/da e à escola em espaços geográficos diversificados Sastre (2011). Isso pelo fato de, além da ainda concentração das pesquisas em determinadas regiões do país, a maioria delas foi produzida tendo como *locus* escolas específicas. Exceções são ressaltadas e exemplificadas, neste texto, por meio desses estudos: a dissertação (1984) e a tese (1990), de Áurea Maria Guimarães, que resultaram no livro: *Dinâmica da Violência escolar: conflitos e ambiguidades* (2005) e as pesquisas realizadas pela UNESCO, entre elas a intitulada - *Violências nas escolas* (2002), coordenada por Abramovay & Rua; *Cotidiano das escolas: entre violências* (2005), coordenação de Míriam Abramovay; e, *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade* (2006), de coordenação de Mary García Castro e Míriam Abramovay.

O panorama apresentado demonstra que as pesquisas realizadas no Brasil, em sua maioria, focaram os aspectos sociais da violência. Até mesmo aquelas cujos efeitos de sentidos traduzem atitudes comportamentais dessa índole, oriundas de modos de subjetivação ou de intolerância a traços socioculturais nas relações interpessoais no interior de estabelecimentos de ensino. Essas investigações, em geral, pertencem às áreas de interesse da Educação, Ciências Sociais, Antropologia e Psicologia.

Na perspectiva da Educação em/para os Direitos Humanos, são encontrados estudos e pesquisas que tratam a violência em face da forma em que são percebidas as diferenças culturais pelas práticas discursivas e pedagógicas no cotidiano das escolas. Neste contexto, referenciam-se, como exemplos, pesquisas realizadas pelo Grupo de estudos Cotidiano, Educação e Cultura(s) – GECEC, coordenado pela professora Vera Maria Candau Ferrão, da PUC-Rio, pesquisadora do CNPQ. Em seu artigo: *Diferenças culturais, cotidiano e práticas pedagógicas* (2011, p. 240-255), ela destaca os trabalhos produzidos por integrantes do grupo. Os dois primeiros concretizados “no contexto da pesquisa *Ressignificando a didática na perspectiva intercultural, desenvolvida no período de 2003 a 2006*” (CANDAU, 2007). Neste contexto, foram realizadas dois trabalhos de investigação. O primeiro entre 2004 e 2005 com a finalidade de investigar a perspectiva multicultural que se encontrava inserida no campo da didática. Isto sob o ponto de vista de professores, pesquisadores e estudiosos da temática. O segundo realizado em 2005 “com caráter exploratório da disciplina *Didática Geral, obrigatória para curso de pedagogia da PUC-Rio*”.

O terceiro trabalho referenciado por Candau (2011, p. 250) é a tese de doutorado de Cláudia Hernandez Barreiros (2006) denominada “Quando a diferença é motivo de tensão – um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental”. Enquanto que a quarta pesquisa destacada por Candau (2011, p. 250-251) encontra-se inserida no “projeto institucional de pesquisa ‘Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença’”. Trabalho iniciado em 2006 e concluído em 2009 com a finalidade de:

[...] analisar as tensões entre igualdade e diferença nas práticas educacionais com especial ênfase na identificação das representações dos/das professores/as do ensino fundamental e na caracterização dos dispositivos pedagógicos por eles mobilizados no cotidiano escolar para trabalhar esta problemática (p.251).

Na Paraíba, em específico, têm se produzido estudos e investigações acerca da violência escolar, tendo como concentração as áreas de interesse ligadas à Psicologia, à Educação e à Educação em Direitos Humanos. Como exemplos, são citadas, neste texto, as dissertações de Fernando César Bezerra Andrade – Entre o espinho e o frio: o discurso do educador do Ensino Fundamental acerca da violência. 1998. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa; e de Francisco Bento da Silva – Escola do medo: o discurso dos atores educacionais acerca da violência na escola, dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003. Merece ser destacado o trabalho de extensão desenvolvido pela UFPB, sob o título: Ética e Cidadania – Paz nas escolas. Atividade que resultou em publicações, entre elas: Paz e cidadania nas escolas (2002) e Cidadania e Educação: projetos sociais para a prevenção de violência na escola (2003). A primeira é organizada por Maria de Nazareth Tavares Zenaide, enquanto que, a segunda, por ela e Fernando de Souza Barbosa Júnior.

Em se tratando de pesquisas sobre violência no meio escolar, de Linguística Aplicada - Análise do Discurso, realizadas especificamente para essa vertente de estudo da linguagem, poucos trabalhos foram detectados. Entre eles podem ser destacadas a dissertação de mestrado de Lívia Souza da Silva, intitulada: Os discursos do jornal impresso, O Liberal sobre violência escolar em Belém (2001 – 2010) e o trabalho investigativo de Daisy Rodrigues Quirino, denominado Cotidiano e violência simbólica: A desconstrução do preconceito étnico-racial nas escolas.

A primeira analisa discursos (re)produzidos pelo jornal cujos efeitos de sentidos evidenciam práticas de violência em escolas daquele Estado. Nela, se observam discursividades do jornal, ao tratar do tema sem priorizar e, por vezes, desconsiderar sentidos discursivos produzidos pelos principais atores da educação - alunos e professores. Já, a

segunda, investigou o preconceito étnico-racial (re)produzido nas salas de aula. Para isso, a pesquisadora analisou discursivizações de professores e alunos de uma escola pública de Recife.

A pesquisa aqui apresentada que também se insere na área da Linguística Aplicada, com enfoque na linguagem como prática social, averigua discursos de profissionais da educação sobre violência no meio escolar, particularizando as discursividades relativas às atitudes constituídas ante o preconceito, a discriminação e a exclusão social vivenciadas no interior da escola investigada. Para isso, foram examinados relatos que exibem práticas de intolerância com pertencimentos étnico-raciais e religiosos, além de orientação sexual. Outro ponto destacado é a reflexão em discursos de educadores/as que exprimem atos de rebeldia, recusa a estratégias de regulação, normalização e condução dos sujeitos da instituição que resultaram em práticas de violência.

3 - REFLETINDO OS SENTIDOS DO TERMO VIOLÊNCIA

Apontar os sentidos de violência não se traduz em tarefa fácil dada a natureza plurissignificativa e multifacetada que o termo apresenta. Daí quase sempre suscitar estudos e reflexões de concepções diversas, de campos de conhecimento e área de interesse também diversificados. De acordo com essa perspectiva, ela tem se tornado ao longo da história objeto de estudo da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia, da Psicologia, da Pedagogia, dos Estudos Culturais, do Direito, da Educação em Direitos Humanos, da Linguística e de outras áreas do saber.

Os problemas ligados à violência são numerosos e de natureza distinta. Alguns tratados em estudos sociológicos, como é o caso de sentidos de causas e efeitos da violência urbana, ou também daqueles que subjazem em certa medida de políticas governamentais e do emprego de atos violentos por parte de cidadãos. Esses, como maneira de reação a ações de governos contra eles praticadas, (PEQUENO, 2001). Diferentes desses problemas de violência, mas também caracterizados como violentos, encontram-se aqueles de interesse da Antropologia. É o caso das investigações de ritos, manifestações culturais produzidas por grupos sociais ou povos, mas não acolhidas e toleradas por sistemas dominantes de sociedades distintas constituídas ao longo da história. Há ainda, segundo o autor, problemas de violência de interesse da Psicologia, em particular, da Psicologia Social, que analisa se a violência é inerente ao ser humano e se há possibilidade de controlá-la através de processos educativos. Por outro lado, nos ensina o estudioso, é do campo do Direito as indagações de caráter normativo que dizem respeito à legitimação do emprego da violência ou a justificação racional para adoção de tal atitude, seja ela de natureza defensiva, punitiva ou preventiva. Por outro, a especulação sobre a violência está relacionada à área de estudo da Filosofia Moral, (PEQUENO, 2001). Nos últimos anos, estudiosos que se fundamentam em teorizações dos Estudos Culturais têm tratado a violência, tendo em vista modos de subjetivação do sujeito nas instituições sociais ou processos de construção de identidades (HALL, 2006), (BAUMAN, 2005) e (SILVA, 2011).

De origem latina, o termo *violentia* significa não só ação de brutalidade, mas também de vigor e força. Nomeia do mesmo modo uma “ação contrária à ordem ou à disposição da natureza”, segundo Abbagnano (2000, p. 1002). Dadoun (1998, p. 10) ao analisar o termo, confirma sê-lo de origem latina e que *vis* contém o significado de violência, mas também de força, vigor, potência. Em sua concepção, “todo sinal extremo ou de algum modo excessivo implica uma pressão, uma coação, uma força – resumindo, uma violência”.

Os significados de violência podem ser ainda materializados em enunciados cujos sentidos apontam para o emprego de uma ação utilizada por alguém, como modo de fazer valer a sua vontade. Para isso, o repressor utiliza mecanismos de imposição. Neste sentido, a violência é concretizada em forma de ameaça, intimidação, opressão, agressão, entre outras atitudes de natureza repressiva.

Outro recurso linguístico normalmente apresentado ao se tratar de atribuição de sentidos à violência é o constrangimento. Os discursos que o contêm na posição de termo determinante, quase nunca expõem a perspectiva de que nem toda ação de constrangimento se relaciona com esse fenômeno. Há também discursividades acerca de violência cujos sentidos indicam que a intencionalidade é inerente a todo ato de força praticado por alguém para ferir, atacar, violentar o outro. Admitir os sentidos desse item lexical como fundamentais à concretização de atitude de violência, impossibilita a imaginação de que alguma coisa brutal tenha sido produzida por alguém, que desconheça o sofrimento ou mesmo a morte causada em sua vítima, em consequência de um ato dessa natureza, (PEQUENO, 2001). Paradoxalmente, a história registra exemplos de prática de violência, sem que tenha acontecido sofrimento físico a indivíduos ou mesmo mortes. O uso de gás paralisante por comandos militares em dada situação de guerra exemplifica o afirmado. Esse tipo de dispositivo provoca estado de letargia, passividade, indolência, mas não lesões físicas e psicológicas, argumenta o autor (2001, p. 122).

Parece impossível de ser construída uma concepção sobre sentidos de violência capaz de eliminar os paroxismos atribuídos aos sentidos do termo. Pelo menos para quem fundamenta seus estudos por meio de teorizações que compreendem os discursos enquanto construtos histórico-sociais, constituídos a partir do uso da linguagem, essa entendida como prática social. Assim sendo, os sentidos de violência ou de quaisquer outros termos são construídos socio-historicamente, portanto, são práticas. Aliás, para Foucault (2008a), o discurso é prática. Nesta perspectiva, a compreensão sobre violência é entendida enquanto um construto que depende de situações históricas dadas, logo os sentidos desse item linguístico são instituídos discursivamente nas relações de convivência experienciadas.

Tentar inserir nos conceitos de violência novos termos, visando atenuar ou eliminar sentidos assimétricos, não parece uma medida razoável. Tentativas já foram adotadas, sem que fossem dirimidos os seus efeitos. Nessa perspectiva, podem ser traduzidos paroxismos em materialidades linguísticas sobre violência por meio de discursividades que expressam: ação cometida e omitida, intencionalidade e não intencionalidade, constrangimento inerente ao

fenômeno e constrangimento não relacionados a ele, entre outros recursos linguísticos de assimetria constituídos com a finalidade de constituir uma definição adequada para o termo.

Há, contudo, um aspecto que deve ser considerado, ao se refletir aos sentidos de violência- as assimetrias-constituídas por efeitos de discursividades produzidas e adotadas pelo senso comum e aquelas concebidas por estudiosos e pesquisadores do assunto. Tornou-se usual a compreensão atribuída ao senso comum, que todo ato violento deve ser a ele imputadas significações negativas, apenas negativas. Assim, ao se ouvir a palavra – violência, logo se manifesta sobre ela repulsão, desacordo, ressalva, reprovação e repúdio. Com essa compreensão, os efeitos de sentidos deste item lexical podem ser traduzidos como de natureza constrangedora, horripilante e vergonhosa, logo qualquer ato inserido em seu contexto é merecedor de total abominação. Essa percepção, de modo geral, adotada pela sociedade, transmite a noção de que todo ato referente à violência é moralmente negativo, causador de dano ao ser humano.

Mas, nem toda ação violenta pode ser caracterizada como negativa, conforme pode ser percebido nos estudos de (MAFFESOLI, 1981; 1987), (GUIMARÃES, 2005) e (RIFIOTIS, 2006). Neste sentido, exemplificam-se as manifestações de lutas marciais, em particular as de *mixed martial arts* - MMA, ou artes marciais mistas, tão em evidência nos últimos anos. Suas discursividades são perpassadas nos meios sociais e veiculadas em meios de comunicação de diversos países. Por sua vez, em paradoxo, são apresentadas atitudes comportamentais de violência cometidas a crianças, adolescentes, adultos e idosos que não são admitidas enquanto tal pelo senso comum ou por governos, conforme demonstrações contidas no Relatório Mundial da Violência e Saúde (2002) e em (PINHEIRO, 2006). Neles, reportam-se discursos que se referem à formas como crianças e adolescentes são tratados nos meios sociais, inclusive nas escolas de muitos países. Também não têm causado grandes inquietações práticas de violência vivenciadas por parcelas da sociedade brasileira que convivem com a violência de caráter estrutural. Pelo contrário, são banalizados os atos dessa natureza que, historicamente, atingem as camadas pobres da população, principalmente as de pertencimentos étnico-raciais (índios, negros e ciganos). Assim, discursividades circulam nos espaços sociais construindo subjetividades negativas em relação a sujeitos dessas etnias, muitas vezes utilizadas como brincadeiras, entretenimentos.

Sejam quais forem os sentidos consensuais ou contraditórios atribuídos à violência, aqueles constituídos pelo senso comum e/ou os produzidos por estudiosos do fenômeno, os seus efeitos encontram-se enredados a problemas que dizem respeito às construções assimétricas entre poder, coação, vontade consciente e pulsão, determinismo e liberdade,

(PEQUENO, 2001). São assimetrias apontadas como uma das razões para que os fenômenos da violência sejam considerados plurissignificativos e multifacetados. Condição utilizada como justificativa para que continuem no obscurantismo muitos problemas de violência em sociedades diferenciadas. Percepção traduzida nesse enunciado do Relatório Mundial de Violência e Saúde (2002, p. 10): “[...] Somente uma pequena parcela dos atos de violência praticados contra crianças é denunciada e investigada e poucos responsáveis por esses atos são punidos por eles”. Os sentidos dessa sequência linguística são repercutidos em (PINHEIRO, 2006).

Mesmo perfilhando a percepção que compreende não haver conceitos acabados de violência, parece razoável a adoção de significados relativos ao termo e/ou a seus fenômenos, como parâmetros para a sustentação de análises e estudos de natureza semelhante a da pesquisa. Sob essa ótica, admitiu-se a percepção que compreende violência enquanto multifacetada, consoante com os sentidos dessa citação:

[...] violência significa tudo que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturado); todo ato de força, contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém e de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade decide como justo e como direito [...]. Violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico e caracteriza relações intersubjetivas e sociais, definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos (CHAUÍ 1999, p. 3).

De acordo com essa percepção, é possível traduzir que os sentidos de violência são construídos discursivamente, considerando situações de natureza diversas que, em geral, envolvem efeitos discursivos de contextos sociais, históricos, econômicos e culturais, numa relação de poder e saber.

3.1 – DISCURSOS ACERCA DE VIOLÊNCIAS FUNDADORAS

Como forma de apresentar uma perspectiva diferente daquela que enxerga a violência somente pela ótica da negatividade, refletem-se as teorizações de (MAFFESOLI, 1981; 1987). Nelas, o autor classifica a violência em três modalidades: violência institucional, violência anômica e violência banal. A primeira é materializada por meio da planificação e do controle racionalizado da vida social. Este posto em prática pela burocracia, dispositivo construído e

adotado pela própria violência institucional. Para viabilizar os seus intentos, os aparatos burocráticos centralizam tudo o que é da ordem do policiamento e da fiscalização militar. É de sua alçada também o papel de domesticação da paixão, façanha conseguida através de atos planejados de agressão em que o acaso interioriza a coerção e serve de base ao produtivismo e à ideologia do trabalho. É um tipo de violência produtora da homogeneização e, deste modo, impede que os antagonismos do corpo social se expressem, conforme sentença (GUIMARÃES, 2005).

A violência institucional controla o indivíduo através de si próprio, já que o ensina a aprender a regular a sua vida pulsante, por meio de estratégias materializadas em atos de violência simbólica, física, moral e/ou psicológica cujos efeitos de sentidos circulam em discursivizações nos meios sociais, inclusive na escola e nas mídias. Com essa perspectiva, em geral os efeitos discursivos são apresentados como processos educativos com a finalidade de formação do sujeito de acordo com regras e normas de regulação/normalização e controle produzidos e adotados pelas sociedades das disciplinas, (FOUCAULT, 2008b) e sociedade do controle (DELEUZE, 2013). Através dessa estratégia, o indivíduo se adapta às regras, normas e padrões sociais e, assim, adquire o hábito de recalcar suas emoções, impulsos e imaginações. O sucesso da violência institucional é medido pelo alcance conseguido de sua uniformização, quanto mais alto seja o grau desse alcance, mais êxito ela logra. Dessa maneira, é concretizada a homogeneização social, fazendo desaparecer a coesão do social, através do esvaziamento da força de sociabilidade e, deste modo, constituído o consenso social sob a ótica da dominação (GUIMARÃES, 2005).

Entretanto, esse consenso não se transforma em algo definitivo, perene. Ele pode começar a enfraquecer a partir do momento em que os elementos constituidores da força ou da potência social não sejam mais reconhecidos e, deste modo, os ritos não são mais exercidos. Em conformidade com essa situação, o poder passa a ser cristalizado em um indivíduo e rompe-se a ressonância entre o micro e macrocosmo (MAFFESOLI, 1981). Contra essa perspectiva, o “querer-viver social” começa a se impor, impedindo o completo êxito das forças totalitárias, o que pode resultar naquilo que o autor classifica como “violência sanguinária” constituída, tendo em vista à resistência à violência dominadora e impositiva. Desta maneira, a reação deve ser concebida como uma manifestação de protesto gerada pela ideologia da segurança.

Pelo exposto, é possível traduzir que, mesmo em países em que a soberania é exercida sobre o todo social, os antagonismos não desaparecem, são reprimidos, podendo eclodir a qualquer momento, desde que as condições sócio-históricas lhes favoreçam. O

enfraquecimento do poder da violência institucional e a emergência da força do “querer-viver” social podem proporcionar o surgimento de revoltas, de movimentos sociais de contestação e até guerras. São os atos de resistência ao poder, às suas práticas discursivas e não discursivas cujos efeitos de sentidos são materializados em discursos inerentes aos dispositivos reguladores e disciplinadores adotados por uma determinada sociedade (FOUCAULT, 2008b). Baseadas nessa perspectiva, atitudes comportamentais de violência inseridas nesse contexto são denominadas de violências fundadoras (MAFFESOLI, 1987), intituladas de anômica e banal. Os fenômenos a elas relativos podem ser entendidos como de natureza estratégica para que seja alcançada a restauração da “comunhão societal” e, com ela, o retorno às ritualizações.

Sob essa visão, a violência nem sempre pode ser encarada como negativa, pelo menos por parte de quem se posiciona em contraposição à racionalização da violência conduzida pelos aparelhos da burocracia. Assim, ao assumir a postura de contestação, se transforma em agente de manifestação de protesto inerente às violências fundadoras, entre elas, as atitudes relativas à violência anômica (MAFFESOLI, 1987). Um tipo de violência que demonstra o poder de capacidade que uma determinada sociedade possui de identificar-se de modo coletivo, a partir do momento em que toma para si o controle de sua própria violência. A existência de manifestações anômicas é percebida em todas as formas de revolta e tem o objetivo de buscar uma nova maneira de estruturação alternativa àquela adotada pelas práticas da violência institucional.

Por sua vez, a violência anômica tem também suas ambiguidades. Em razão de, em seu cerne, trazer a finalidade de aniquilação da força dominante em vigor. Como consequência, podem ser concretizados atos de destruição, agressão, ferimento e mesmo mortes. Atitudes dessa ordem, igualmente como as constituídas pela violência institucional, são classificadas como insuportáveis, vergonhosas, intoleráveis, etc cujos efeitos de sentidos circulam nos meios sociais. Discursividades que expõem repúdio, rechaço, rejeição a qualquer ato inserido no cenário de violência, seja ele de qualquer modalidade. Posicionamento que foi e continua sendo difundido em todas as instituições sociais de diferentes países, apesar de se admitir atitudes de violência que não compreendidas enquanto tal.

Além da reprovação ao caráter de medidas adotadas pela violência anômica, outro fator pode levar ao descrédito de seus propósitos – a lentidão do alcance de possíveis conquistas. Em face de que, mesmo se houver uma construção positiva em consequência dos atos de violência praticados, a implantação de uma nova estruturação de poder ou coisa que o valha, os seus efeitos só são percebidos muito tempo após a vivência com os sentidos

negativos experienciados pelos indivíduos, grupos sociais ou mesmo por população inteira de um determinado país, contexto recorrente através da história.

Outro aspecto inerente à ambiguidade da violência anômica diz respeito à vitalidade exercida pelos comportamentos destrutivos, tendo em vista à concretização de perdas, desgastes, ameaças e mortes. São todos atos de violência considerados mais vitais do que aqueles relacionados com as atitudes que representam o modo oficial acerca da vida, a exemplo da ordem, da planificação, do acordo. Esse só entendido na relação entre o excesso de normalização e a vida cotidiana em que haja a possibilidade de expressão, resultando deste cenário uma formação de organicidade em que são unidas a monotonia da normalização e a intensidade da vida cotidiana. Neste caso, haverá a aceitação de cada elemento, percebido como peça de um conjunto de negociação (GUIMARÃES, 2005).

Para Maffesoli (1981), a violência não pode ser considerada como algo desenfreado, partindo do fato de que ela estabelece um processo de negociação, adaptação. A sociedade industrial, por exemplo, rompeu a polaridade destruição-construção e estabeleceu uma violência que de fundadora, nada tem. Ela é, de fato, uma violência racionalizada. O seu controle é feito e determinado por especialistas que negam haver violência e conduzem a assepsia da organização social, na tentativa e, quase sempre consegue, de suprir as diferenças e impor a monotonia da equivalência generalizante. É uma violência que não admite a existência de violência, mas contraditoriamente é responsável por estabelecer o terror na sociedade, pois a sua racionalização propaga a criminalidade e a insegurança urbana e social, a partir da eliminação da ritualização de grupos sociais, de comunidades e de populações inteiras. Por essa estratégia, é transformado aquilo que era luta de todos contra os outros, em luta de cada um contra todos (GUIMARÃES, 2005). Deste modo, a violência racionalizada instaura o processo de atomização da violência (MAFFESOLI, 1987) por meio de discursividades que circulam em todos os espaços sociais, (re)produzidos com maior desenvoltura pelas instituições de ensino.

Pelo processo de atomização, o cidadão e cidadã interiorizam a violência e assim, o poder exercido pela racionalização (MAFFESOLI, 1987) encontra ressonância entre eles que, em troca de segurança e progresso, deixam que prevaleça o controle sobre suas vidas (GUIMARÃES, 2005). Entretanto, esse tipo de controle não adquire estabilidade, a qualquer momento ele pode ser destruído através de manifestações que insurgem em uma erupção de manifestações, lutas sociais na busca por inovações dos dispositivos de regulamentação, normalização e controle (FOUCAULT, 2008b) para possibilitar o retorno das sociabilidades a partir das ritualizações.

Entre os aspectos que se inserem nas modalidades das violências anômicas (MAFFESOLI, 1987), um pode ser apontado como de caráter consensualmente positivo, aqueles fenômenos construídos de modo camuflado e que visam à reconstituição dos rituais societários ou à construção de novas formas de ritualização social. Aliás, o ritual é responsável pela promoção da união entre lugar e pessoas, ao instituir uma vida social solidária e comunitária entre os indivíduos (MAFFESOLI, 1987). É com o ritual e, por ele, que são instituídos territórios e comunidades, conforme percebe o autor. Também por meio dele se instala a flexibilização do corpo social, por vezes, estabelecida em forma de resistência passiva de cidadãos, grupos sociais e até de comunidades aos dispositivos de dominação do poder em vigor em distintas sociedades.

Esses aspectos fazem parte da terceira modalidade de violência adotada por Maffesoli - a violência banal, cuja conceituação é encontrada em Guimarães (2005, p. 16) da seguinte forma: “é tudo o que está fora de todo o poder exterior, mas que alicerça o prazer de estar junto. O banal aparece [...] como uma forma de criação que escapa a uma atividade finalizada e que se esgota em si mesma”. Neste sentido, é materializada através de ações consideradas passivas em relação aos modos de dominação do poder, porém com a finalidade de se confrontar com as regras de dominação e/ou as normas de condução dos sujeitos. Desta maneira, busca-se subverter, transgredir a ordem. Os atos de violência banal são expressões típicas do “querer-viver” social Maffesoli (1987). Suas manifestações parecem constituídas de modo submisso, mas, de fato, apresentam sentidos de recusa aos padrões institucionalizados. Nessa perspectiva, a violência banal pode ser percebida enquanto de natureza passiva, mas revestida de duplo sentido. Ela é uma espécie de motor social que resiste aos massacres, às espoliações, aos descasos e a outros atos de violência cometidos por forças de instituições governamentais ou por organismos que as representam. Com essa percepção, a passividade é uma espécie de camuflagem, de mascaramento em que os sujeitos de uma determinada comunidade ou grupo social demonstram estar integrados aos valores dominantes, preservando parte deles para si, ao mesmo tempo em que escamoteiam às imposições das forças de dominação instituídas pelo poder. Desta maneira, os cidadãos e as cidadãs não se confrontam com os valores das forças de racionalização, mas se distanciam deles naquilo que não lhes parece útil. Os indivíduos, quando assim agem, se transformam em um tipo de dissidência ao poder no interior de sua comunidade ou de seu grupo social.

É uma forma de dissidência concretizada por meio de uma arte de fachada, da ironia e do cômico. Seus efeitos podem ser observados em diversas comunidades, postas em invisibilidades, silenciadas pelas forças de dominação, só sendo percebidas exatamente por

meio de manifestações artísticas não oficializadas. Situações dessa natureza podem ser verificadas nas favelas, em bairros periféricos dos grandes centros urbanos, em grupos específicos de negros, índios, mulheres, gays, de estilo Hip Hop e tantos outros em que cidadãos e cidadãs realizam manifestações compreendidas como inerentes à violência banal (MAFFESOLI, 1981). São lutas apontadas como antiautoritárias concernentes com os sentidos desses itens linguísticos:

[...] são lutas que questionam o estatuto dos indivíduos: por um lado afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra a relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si e o liga a sua própria identidade de um modo coercitivo (FOUCAULT, 1995, p.234).

A teatralização da vida cotidiana é a mais completa expressão da duplicidade, do simulacro, da aparência, sendo essas as maneiras mais concretas de materialização da ritualização social (GUIMARÃES, 2005, p. 17). Essa teatralização é resultado da esperteza/sabedoria popular, materializada como “[...] proteção para permitir a sobrevivência e a resistência às imposições do social e, ao mesmo tempo, a compreensão da sua soberania para além do político e do econômico” Guimarães (2005, p. 17). Desse modo, as resistências expressas pela violência banal compartilham sentimentos, são vivenciadas coletivamente, possibilitam que grande parte da existência social escape a ordem racionalizada, o que significa a construção “[...] da centralidade subterrânea” Maffesoli (1987, p.17), em outras palavras, de um verdadeiro conservatório do “saber viver popular” afirma o autor, apresentando-se apenas em situações específicas de excesso, mas com especial atenção para a manutenção da sociabilidade local (MAFFESOLI, 1987, p. 17).

Percebe-se pela contextualização de sentidos da violência banal (MAFFESOLI, 1987) que as reflexões sobre as suas manifestações, assim como em qualquer modalidade de violência, não devem ser analisadas, considerando-se apenas um de seus aspectos. A natureza de lutas inseridas, neste contexto, precisa ser investigada de acordo com as suas finalidades. Caso contrário, efeitos de sentidos relacionados aos reducionismos e/ou a generalizações podem se apresentar em resultados finais de trabalhos investigativos.

Os sentidos multifacetados de violência dificultam as suas reflexões e revelam o desafio de ser desenrolado o novelo causal de atos a ela inerentes. Sobre isso, discursividades permeiam os meios sociais, em especial aquelas que se referem às atitudes comportamentais de intolerância movidas por traços identitários. Desafios só arrefecidos pelo espírito de

investigação, muitas vezes fragilizado pelo afã intelectual daqueles que se debruçaram e se debruçam sobre estudos temáticos, na perspectiva de não vir a adotar uma postura reducionista de análise desse objeto ou de qualquer outro de semelhante natureza.

3.2 - CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

As violências nas escolas têm identidade própria, ainda que se expressem sobre formas comuns, como a violência de *facto* – que fere, sangra e mata – ou como incivildades, preconceitos, desconsiderações aos outros e á diversidade. Realizam-se, ainda, no plano simbólico, correndo o risco de naturalizar-se, principalmente quando tem lugar nas relações entre pares, alunos. E se infiltram em outra antítese, nas relações entre professores, outros funcionários e alunos, demandando, como se discute [...] o exame destes e de outros laços sociais.

(JORGE WERTHEIN, 2002, p. 24)⁵

Os sentidos da violência no contexto escolar analisados na epígrafe parecem apontar para a hierarquização da importância dos fenômenos a ela atinentes. Sem a banalização ou naturalização da violência física exercitada no interior das escolas. O autor se reporta às incivildades, tais quais: os preconceitos, as discriminações e as desconsiderações aos outros, produzidos em instituições escolares, como os mais prejudiciais aos processos educativos, já que, por elas, desencadeia-se a violência simbólica. Essa percepção é comungada por (CHARLOT, 2005), ao entender que a materialização da violência institucional, simbólica ou moral afeta todo o processo de ensino-aprendizagem da escola e a formação educativa do sujeito educacional. A prática de seus atos interfere direta ou indiretamente nos modos de subjetivação dos sujeitos nos espaços sociais de uma unidade de ensino. Em face de discursividades que se contrapõem a discursivizações relativas a diálogos, negociação e socialização de histórias e culturas. Situação que dificulta as relações entre os sujeitos nos ambientes escolares baseadas na confiança e na interação de saberes tão importantes para o bom desenvolvimento das atividades educacionais de alunos e professores.

A hierarquização apontada não implica em desconhecer o modo imbricado em que, por vezes, os fenômenos da violência são realizados. Assim sendo, suas manifestações se materializam intercambiadas, inseridas em um cenário difícil de ser distinta a natureza de seus sentidos e tipificações. Por isso, também é difícil de serem esquadrihados os atos de violência praticados cronologicamente. Foram fenômenos iniciados por atitudes de ofensas

⁵ - Jorge Werthein, membro do Conselho editorial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura – UNESCO, em 2002, época de publicação do livro *Violências nas Escolas*, de Míriam Abramovay & Maria das Graças Rua. É autor da apresentação do livro, de onde extrai a epígrafe citada nesta seção deste trabalho investigativo.

morais, de incivildades, *bullying*, que culminaram em ações de violência física ou vice versa? Essa percepção quase sempre só é entendida por meio de depoimentos de sujeitos que vivenciaram os acontecimentos na condição de atores ou de observadores. Assim, a distinção entre opressores e oprimidos de atitudes inseridas no contexto da violência moral, institucional ou simbólica e também das práticas de *bullying* não se traduz em algo fácil. Vale ressaltar que nem todas as ações de violência interpessoal se definem enquanto atos de *bullying*, como deixam transparecer efeitos discursivos atravessados em discursos de instituições sociais, em particular dos meios de comunicação.

Pelo descrito, torna-se essencial compreender os sentidos da violência no contexto escolar e as suas modalidades. Charlot (2005, p. 127) classifica o fenômeno da seguinte forma: violência na escola, violência à escola e violência da escola. A primeira é aquela em que atos são perpetrados em espaços escolares, sem, contudo, estarem ligados à natureza das práticas discursivas e pedagógicas da instituição de ensino. Geralmente, são atitudes comportamentais de violência geradas a partir de “disputas de bairro”, brigas de gangues. A escola, neste tipo de situação, é apenas um local, como outro qualquer, em que podem ocorrer ações de violência decorrentes de causas sociais não condizentes com efeitos discursivos de suas práticas. Em situação como essa, é possível afirmar que os agentes de fenômenos com essas características são geralmente estranhos aos domínios do estabelecimento de ensino. A princípio a sua finalidade não é a de prejudicar a escola e, sim, de cometer atos de vingança ou de acerto de contas por algo acontecido fora da instituição. Saliento que os sentidos do vocábulo – estranho nesta dissertação são assim compreendidos:

O ‘estranho’ é, por definição, um agente movido por intenções que podem ser, na melhor das hipóteses, adivinhadas – mas das quais nunca se pode ter certeza. Em todas as equações que compomos quando estamos deliberando o que fazer e como se comportar, o estranho é uma variável desconhecida. O estranho é, afinal, ‘estranho’, um ser bizarro, cujas intenções e reações podem ser radicalmente diferentes daquelas das pessoas ordinárias (comuns, familiares) [...] ⁶. Bauman (2009, p. 01).

Desfeito o hiato, reflete-se a compreensão de Charlot (2005) sobre violência à escola, definida a partir de atos desfechados com a finalidade de atingir diretamente à natureza da escola, ou seja, as suas práticas discursivas, não discursivas e pedagógicas. Neste sentido,

⁶ Trecho extraído da entrevista, intitulada Entrevista Especial: Zygmunt Bauman, (Segunda Parte), em 19/19/2009. Disponível em: <http://unisite.com.br/Saude/24506/ENTREVISTA-ESPECIAL:-ZYGMUNT-BAUMAN-%28SEGUNDA-PARTE%29.xhtml>.

trata-se de um fenômeno que pode ser concretizado através de atitudes relacionadas com a depredação do prédio, tais quais: incêndio, pichações, destruição de portas e outras ações correlatas; insultos e/ou espancamentos a professores ou a outro tipo de representante da instituição; destruição de material pedagógico ou de outros artefatos pertencentes ao patrimônio da unidade de ensino; interrupção das práticas educativas do estabelecimento, etc. Neste contexto, o objetivo de quem assim age é cometer ações de violência contra a escola, ao violentá-la ou a alguém de sua representação.

A terceira classificação se refere à violência da escola – a considerada por Charlot (2005) como de natureza institucional ou simbólica. Neste caso, o agente da violência é a própria instituição escolar, por meio de estratégias de seus dispositivos reguladores e disciplinadores ou de normas de condução dos sujeitos em seu interior. Em geral, ela se consolida através de práticas discursivas e pedagógicas adotadas pela instituição. Incluem-se nesse contexto: critérios de distribuição de alunos por classes, séries, méritos e faixas etárias; forma de avaliação e de orientação pedagógica; e dispositivos de regulação, normalização, disciplinamento e condução de seus sujeitos (filas, proibição de acessórios de uso pessoais, obrigatoriedade de uniforme, horário de entrada e saída da unidade de ensino, e, mesmo a expulsão do/a aluno/a, caso esse/a não se adapte as estratégias da instituição). Fazem parte ainda da violência da escola palavras de sentidos desdenhosos, utilizadas por adultos para se referirem a alunos e atos considerados por esses como injustos e racistas e que contra eles foram praticados. Podem ser consideradas também inseridas nessa modalidade de violência discursividades cujos efeitos de sentidos indicam a discriminação, o preconceito e a exclusão de indivíduos ou grupos tendo em vista a intolerância com seus pertencimentos socioculturais. Na concepção de Charlot (2005, p. 127), as violências à escola e a da escola deveriam ser analisadas conjuntamente, tendo em vista que suas materialidades quase sempre se apresentam em interfaces e são danosas ao sistema de ensino e ao processo educativo dos sujeitos educacionais.

3.3 – OUTRAS VOZES SOBRE O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA

Os sentidos de violência no contexto escolar se apresentam diferenciados, dependendo de concepções de estudiosos do assunto e/ou da forma como cada país admite que ela seja compreendida, tratada. Assim, as percepções de estudos sobre a violência no meio escolar nem sempre são consensuais.

Desse modo, as reflexões sobre os sentidos de suas materialidades linguísticas foram apreendidos nesta dissertação enquanto construtos históricos Foucault (2008a; 2008b), Moita Lopes (2006; 2011), Silva (2011), Bauman (2005), Hall (2006). Logo, produtos inacabados, constituídos por meio da linguagem como prática social e em contextos de produção de enunciação diferenciados Orlandi (2012a, 2012b, 2011). A partir dessa percepção, priorizaram-se estudos de pesquisadores franceses, sem deixar de citar trabalhos que reportam situações de violência, entre elas a escolar em outros países, a exemplo do Relatório Mundial da Violência e Saúde (2002) e o de (PINHEIRO, 2006). Neles, são expostos dados estatísticos de violência praticada contra crianças e adolescentes nos meios sociais e institucionais, incluindo-se os escolares.

Neste contexto, Chesnais (1981), citado em Abramovay & Rua (2002) analisa os problemas da violência no meio escolar sobre a ótica da economia, e, por ela, as atitudes do fenômeno devem ser escalonadas, de modo hierárquico, enfatizando as que provocam maior prejuízo econômico ao Estado aos e/ou a indivíduos. De acordo com essa concepção, se situam as práticas de violência física e, nelas, as sexuais. Elas são responsabilizadas por provocar custos econômico-sociais expressivos à sociedade e por isso seus agentes devem ser obrigados a ressarcir os prejuízos aos cofres públicos ou a indivíduos. Ocupando a segunda posição na hierarquia, aparecem os atos violentos também causadores de danos à economia, porém esses não afetam as condições físicas dos indivíduos. Inserem-se nesse contexto, as atitudes de depredação de patrimônios públicos e privados e ações de vandalismos, estas consideradas como sendo praticadas por delinquentes. Na terceira escala, são posicionados os fenômenos de natureza subjetiva e intersubjetiva, ou seja, os atos de agressão de violência institucional ou simbólica e as práticas de *bullying*. Entretanto, são atitudes não se enquadram no cenário daquelas que causam prejuízos econômicos, na visão de (CHESNAIS, 1981 citado por ABRAMOVAY: RUA, 2002). Assim sendo, são atos irrelevantes, conforme atestam os sentidos desse enunciado: “[...] falar de violência neste sentido é um abuso de linguagem, próprios a certos intelectuais ocidentais bem instalados na vida para conhecer o mundo obscuro da miséria e do crime” Chesnais (1981), citado por Abramovay; Rua (2002, p. 68).

A concepção de Chesnais (1981) se contrapõe aos pensamentos de Werthein (2002) e Charlot (2005), ao compreenderem que os atos de violência institucional, moral ou simbólica são os que acarretam maiores danos aos processos educativos das escolas e as relações interpessoais dos sujeitos nos espaços das instituições de ensino. Nessa mesma direção, se posiciona Debarbieux (2006), ao sentenciar que se recusar a ouvir as vítimas de atos violentos, em si já é violência, especialmente se forem vítimas da violência simbólica, pois é a

mais violenta, por ser oculta. Bourdieu (2007) nos ensina que a prática deste tipo de violência, embora não atinja o físico de uma pessoa, o faz no plano da significação. É uma modalidade diretamente relacionada com o sentido de arbitrariedade cultural, tornando-se, desta feita, quase sempre imperceptível aos olhos de quem não faz parte do mesmo universo. Em razão de ser um tipo de violência que só é materializada com o consentimento do indivíduo ou grupo dos que não querem saber ou se comprometer. O termo “comprometer” foi introduzido por mim neste texto, pois entre os diversos sentidos lhe atribuídos, podem ser traduzidos os relativos às atitudes de quem age com a finalidade de instituir a banalização, naturalização ou apagamento de atitudes comportamentais de violência socioculturais, praticadas nas instituições sociais, em particular nas escolas.

As atitudes inerentes à violência simbólica são banalizadas, silenciadas e tornadas invisíveis pela maioria da população de muitos países, inclusive do Brasil, ao compreendê-las sem importância. Verifica-se essa percepção em enunciados do Relatório Mundial da Violência e Saúde (2002) e no de (PINHEIRO, 2006), por exemplo. A negligência a práticas de violência com essas características acontece, por vezes, dada a compreensão de que são atividades de brincadeiras, gestos de animação sociocultural, ligados à tradição de uma comunidade ou mesmo de uma nação. Outra situação em que a violência moral ou simbólica é admitida socialmente por populações e governos de diversos países é apontada no Relatório Mundial de Violência e Saúde (2002, p. 11) desse modo:

O castigo corporal outras formas cruéis e degradantes de punição, *bullying* e assédio sexual, bem como inúmeras práticas tradicionais violentas podem ser percebidas como normais, principalmente quando não produzem lesões físicas duradouras visíveis (2002, p. 11).

Charlot (1997) citado por Abramovay; Rua (2002) admite que a definição de violência escolar seja dificultada dada a heterogeneidade de seus fenômenos também difíceis de serem delimitados e ordenados. Outra dificuldade apontada pelo autor advém da recusa de desestruturação de representações sociais que têm valor fundador. É o caso da infância, compreendida enquanto fase da inocência do indivíduo; da escola, entendida como refúgio de paz; e de sociedades pacificadas, em paz, no regime democrático de uma sociedade estruturada sob essa concepção.

As concepções constituídas sobre violência no meio escolar não se apresentam consensuais, ao contrário, variam, entre outras causas, de acordo com a percepção do pesquisador e/ou estudioso do objeto e pelo tipo de pesquisa desenvolvida. Nesse sentido,

consideram-se as condições de produção da investigação, os dispositivos de geração de dados, o contexto social em que o *locus* da investigação se situa e o posicionamento do sujeito do discurso. Deste modo, a dispersão social do sujeito do discurso, é de suma importância para o resultado de trabalhos investigativos que tratem de temas dessa natureza. Esse sujeito se posiciona fragmentado como professor, aluno, funcionário, homem, mulher, heterossexual, homossexual, criança, adulto, idoso? Quais desses fragmentos se entrecruzam nos momentos discursivos de geração dos dados de uma investigação com o perfil apontado?

Além das modalidades de violência no meio escolar, concebidas por Charlot (2005), ou seja, violência física, incivildades e violência institucional ou simbólica, o autor insere em cada uma delas os atos de acordo com os efeitos de sentidos que assim os indiquem. Nessa direção, à violência física, são situados: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos, tráfico de drogas - aqueles reconhecidos e regulados em código penais; às incivildades se esquadrinham: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito, entre outras atitudes de desrespeito ao outro ; enquanto que à violência institucional ou simbólica se inserem: falta de sentidos para permanecer na escola por muitos alunos, ensino tido como desprazer; violência na relação de poder entre professores e alunos, atos relativos à negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de tolerar o absenteísmo e a indiferença dos alunos, entre outros acontecimentos.

Por sua vez, Debarbieux (1996, p. 46) tipifica os fenômenos da violência no meio escolar, adotando como parâmetro os atos delituosos reconhecidos pelo Código Penal. Por esse cenário, define as modalidades e delimita os atos de cada uma da seguinte maneira: a) insegurança no meio escolar – crimes e delitos, como: furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico de drogas, entre outros; b) sentimento de insegurança na instituição – sensação de violência resultante dos componentes inseridos na modalidade anterior e também aquelas geradas por um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência; c) incivildades. Para o autor (1998), citado por Abramovay; Rua (2002, p. 75), as incivildades se constituem de práticas de violência antissociais e antiescolares. Essas mais traumáticas, mais banalizadas, silenciadas, como forma de proteção da escola. Desta feita, “tomando muitas vezes a forma de violência simbólica”.

Dupâquier (1999, p. 42), citado por Abramovay; Rua (2002) considera que sobre a violência na escola é preciso priorizar os fenômenos que expressam sentidos de “transgressão brutal da ordem escolar e das regras da sociedade”. Com esse entendimento, ele define as modalidades da violência no meio escolar dessa forma: violência contra os bens individuais – roubos e extorsão; violência contra o patrimônio, propriedade coletiva - vandalismo;

violências verbais: atos ofensivos praticados contra professores, alunos e funcionários; violência física – atos inerentes a este tipo de modalidade. Sobre incivildades, os seus sentidos são em ambíguos, só compreendidos por meio de operacionalizações a elas alusivas, também identificadas como ambíguas, sentencia Dupâquier (2002). Em investigação realizada por ele, em escolas na França, os atos relativos a esse tipo de violência são delineados assim: delitos contra objetos e propriedades, tais quais: quebra de portas e vidraças, danificação das instalações elétricas, elevadores, móveis e equipamentos, prédios e veículos. Já as atitudes cometidas contra pessoas dizem respeito aos modos de intimidação física: empurrões e escarros; enquanto que aquelas de natureza verbal são tipificadas como: injúrias, xingamentos e ameaças. Outras formas de incivildade apresentadas em seus estudos são traduzidas desse modo: a falta de asseio das áreas coletivas e a ostentação de símbolos de violência ou mesmo adoção de atos utilizados para provocar medo. Na França, são também enquadradas como práticas de incivildade, os atos ilícitos: o porte e o consumo de drogas e a transgressão aos costumes.

Ortega (2001), pesquisadora espanhola, citada por Abramovay; Rua (2002, p. 41) considera que o tema – violência naquele país provoca “ambivalência moral”, em especial quando no cenário encontram-se incluídos crianças e jovens. Por esta perspectiva, a expressão – violência escolar foi rejeitada, sendo que nos anos 90, na Europa, foi mais negada ainda. A mesma posição é encontrada em Haiden & Blair (2001. IN: ABRAMOVAY; RUA, 2002) ao sentenciarem que na Inglaterra o termo violência se apresenta no dicionário apenas em seus sentidos de violência física. Por esse motivo, ele não é empregado pelos meios acadêmicos quando se faz referência a comportamento de crianças e/ou de adultos, no contexto escolar, ao envolver sentidos emocionais. Neste sentido, os estudos e pesquisas empregam geralmente os verbetes agressividade e comportamento agressivo dos alunos ao tratarem de violência no meio escolar. Há também pesquisas que abordam a temática compreendendo-a enquanto práticas de *Bullying*, outras a discutem como perturbações ao sistema de aprendizagem, mas que não estão necessariamente ligadas aos problemas concebidos e regulados pela justiça.

Nos Estados Unidos, as pesquisas adotam para as questões relativas à violência escolar termos, como: “delinquência juvenil”, agressão, conflito, condutas desordeiras, comportamentos criminosos e comportamento antissocial. Flannery (1997. IN: ABRAMOVAY; RUA, p. 72). No entanto, é ressaltada a preocupação com o emprego da terminologia, do mesmo modo com o discernimento entre sentidos relativos à violência e aqueles ligados a comportamento antissocial.

De abrangência internacional, o Relatório Mundial da Violência e Saúde (2002) aborda situações de violência de natureza diversa vivenciadas por crianças e adolescentes. Narra com detalhes causas e consequências de atitudes comportamentais dessa natureza em diversos países, bem como a maneira como o fenômeno é percebido por sociedades e governos. Em específico, sobre a violência no meio escolar, é dedicado um capítulo inteiro. As práticas desses delitos são negligenciadas, partir de discursividades que as compreendem enquanto inseridas no contexto de ações culturais, tradicionais de determinadas sociedades. Percepção comungada por populações e por governos. Destarte, as atitudes de violência com esse caráter são naturalizadas, silenciadas e, desse modo, seus agentes permanecem na impunidade. Assim, são “normais” sofrimentos e danos causados as crianças e aos adolescentes que experienciam ou experienciaram práticas de *bullying*, atos de violência simbólica e ainda de abusos sexuais.

3.4 - DISPOSITIVOS DE REGULAÇÃO/NORMALIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola é uma instituição criada pela modernidade para (re)produzir estratégias de dispositivos de regulação/normalização do sujeito nas instituições sociais. A partir de regras e normas produzidas para disciplinar e conduzir os sujeitos em seu interior e fora de seus espaços. (FOUCAULT, 2008b) refere-se as estratégias desses dispositivos, ao estudar o nascimento da prisão e os regimes de penalidade adotados por distintas sociedades. O autor estuda a genealogia das tecnologias (re)produzidas e adotadas pelas instituições sociais de diversas sociedades, mas em particular as da modernidade.

As sociedades das disciplinas criaram e empregaram dispositivos de regulação e normalização com o intuito de, através de suas estratégias, regular, vigiar e controlar os sujeitos. Neste sentido, as instituições sociais utilizavam esses métodos para garantir não só vigilância e o controle de seus sujeitos, mas também a produtividade e os bons desempenhos por parte de: soldados, médicos, alunos, professores, trabalhadores liberais, operários, etc. Atribuições adotadas pelo poder disciplinar, assim entendido:

[...] é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo Foucault (2008, p. 143).

O poder disciplinar nem sempre existiu, ele se constituiu historicamente. A disciplina sim, empregada de modo diferenciado, conforme a concepção filosófica adotada por cada sociedade anterior à moderna. Em *Vigiar e Punir*, o filósofo (2008b) examina os sentidos do poder disciplinar e descreve as formas de disciplinas técnicas, métodos e estratégias adotadas pelas sociedades dos séculos XIII, XIX e começo do XX. Ele examina também o modo de funcionamento das instituições sociais encarregadas pela (re)produção desses métodos. Neste cenário, a escola se situa não só enquanto executora, mas também como (re)produtora e formadora dos sujeitos em consonância com as fundamentações filosóficas de cada sociedade sócio-histórica.

Em seus estudos genealógicos, Foucault (2008a, 2008b, 2008c) analisa as estratégias produzidas pelo poder disciplinar. Sobre isso, investiga a vigilância e o controle dos indivíduos nas prisões, nos hospitais, nos exércitos, nas escolas, nas fábricas, e em outras instituições sociais. Diante deste panorama, como situar o direito à privacidade do sujeito? O emprego dessas estratégias em si já não é violência? E a escola como é percebida e se percebe enquanto (re)produtora de estratégias de controle de seus sujeitos na atualidade?

É também na sociedade disciplinar que emergem determinados saberes inerentes às Ciências Humanas, em particular àqueles relacionados com o estabelecimento da verdade. Desse contexto, surgiu o “exame”, “pelo exame”, adotado para dele se extrair a verdade. A partir desse modelo, foi instaurada uma nova forma de poder em que a sujeição não é mais constituída só pela maneira negativa de repressão, mas também pelo “modo mais sutil de adestramento, da produção positiva de comportamentos que definem o indivíduo ou que deve dele ser segundo o padrão de normalidade” Muchail (2004, p. 61).

Como mencionado, os métodos da disciplina não eram novos, não surgiram no século XVIII, já existiam desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, utilizados como “domesticação” (FOUCAULT, 2008b), naturalmente, diferentes dos produzidos pela sociedade moderna. Antes das sociedades das disciplinas, as técnicas de domesticação eram empregadas de modo fragmentado e isolado. Com o surgimento do poder disciplinar, as características de gerenciamento de indivíduos humanos são redimensionadas. Para isso, foram utilizados métodos de dominação específicos, adotados a partir do século XVII com funções e finalidades que, só seriam efetuadas satisfatoriamente, se esses fossem aperfeiçoados e organizados de modo sistemático.

No início, esses métodos eram empregados para definir e demarcar populações, ainda para efetuar o combate às desordens e resistências ao poder do Estado e de suas instituições. Com isso, o seu objetivo maior era o de transformar o indivíduo em um ser mais útil. Em

instituições como a escola, as técnicas de disciplinas serviam para modelar os seus sujeitos e, desse modo, formar crianças obedientes, com capacidade de se tornarem trabalhadores eficientes para o capitalismo. Era também da escola a obrigação de manter os pais das crianças sobre vigilância constante. Estratégia adotada para informá-los a respeito da maneira de vida, recursos e hábitos de seus filhos nas instituições de ensino. Situação explicada em razão de que naquele período histórico as escolas funcionavam como internatos.

Nos séculos XVII e XVIII, as operações sobre os corpos eram realizadas nos conventos, nos exércitos e nas oficinas. O objetivo era a obtenção da sujeição constante de suas forças e, com isso, lhes impor uma relação de docilidade-utilidade por estratégias do poder disciplinar (FOUCAULT, 2008b). Mas, no decorrer desses séculos, as estratégias se transformaram em fórmulas gerais de dominação diferentes das empregadas na escravidão. Distinção feita em face de não fazer parte da concepção da sociedade disciplinar a apropriação dos corpos - a domesticidade, pois a sua fundamentação não compreendia, como na escravidão, situar os corpos “[...] em relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão” Foucault (2008b, p.118). As operações na sociedade disciplinar diferenciam-se ainda da vassalagem, por não priorizar os produtos do trabalho sobre as marcas rituais de obediência. Pelo contrário, centram suas manipulações nos corpos dos indivíduos, diferentes do asceticismo e das disciplinas do monastério, compreende (FOUCAULT, 2008b).

As disciplinas têm como momento histórico o surgimento da arte do corpo humano. É a partir dessa estratégia, que o corpo é visto com a finalidade de não só proporcionar o aumento de suas habilidades, mas também a “[...] formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna quanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” Foucault (2008b, p. 119). Deste modo, o corpo humano é esquadrihado, desarticulado e recomposto por uma política – “a anatomia política”. Essa compreendida como uma mecânica do poder com objetivo de estabelecer domínios sobre os corpos dos outros e, desta maneira, poder fazer o que se quer com eles, manipulando-os como se quer, a partir de técnicas que visam à obtenção de rapidez, eficácia e determinação. Assim, são fabricados corpos submissos, exercitados e dóceis, Foucault (2008b).

A disciplina proporciona o aumento das forças dos corpos, o que faz com que essas sejam importantes para produzir bens econômicos, mas ao mesmo tempo, a disciplina é capaz de diminuir essas mesmas forças, em se tratando de efeitos políticos relativos à obediência. Assim, a disciplina:

[...] dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita Foucault (2008b, p. 119).

Para Foucault, a anatomia política não se constitui em uma descoberta súbita, pelo contrário, foi se estruturando em uma multiplicidade de processos de origem diversificada e de “localizações esparsas, que se recordam, repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um modelo geral” (2008, p. 119). Essa percepção, inicialmente, foi construída nas escolas, depois nos liceus e se entendeu para as demais instituições sociais.

As mudanças nas formas de concepção das disciplinas e suas técnicas historicamente são perceptíveis. No entanto, isso não significa o abandono dos métodos antigos, já que estratégias de regulação e controle existentes na atualidade reproduzem discursividades sobre técnicas de sociedades anteriores em discursos inerentes às novas tecnologias, produzidas para punir e castigar sujeitos na contemporaneidade. Exemplos de disciplinamento dessa natureza são verificados em situações vivenciadas por indivíduos no Brasil e no mundo, remontam à escravidão: castigos, mau tratos, aprisionamentos, desrespeitos, entre outros aspectos que degradam a dignidade humana.

3.5 – GOVERNANDO SUBJETIVIDADES

Os modos de subjetivação pelos quais se constitui o sujeito nas instituições sociais, em especial na escola, envolvem diferentes estratégias relativas à experiência de si. Essa é uma instituição que (re)produz em suas práticas discursivas efeitos de dispositivos de regulação/normalização e condução dos sujeitos nos espaços sociais. Ela tem ainda a incumbência de formar os seus alunos para se conduzirem conforme as regras e normas da sociedade vigente.

A escola, representante do sistema de dominação também na contemporaneidade, reproduz as práticas discursivas das forças de dominação do sistema vigente, ao mesmo tempo em que é encarregada de para ele produzir novas discursividades que apresentem estratégias inovadoras de condução do sujeito, conforme os fundamentos neoliberais. Neste sentido, a instituição social - escola tem a função de “modulação” do indivíduo para que ele conviva socialmente, de acordo com os embasamentos neoliberais e também, sob a mesma ótica, prepará-lo para se inserir no universo do trabalho e do mercado consumidor.

Assim, na escola, vivenciam-se efeitos discursivos de saberes e métodos de governamentalidade; experienciam-se através de suas discursividades estratégias de subjetivação, materializada por normas e regulamentos constituídos para a condução de seus sujeitos. Essas estratégias não são concretizadas de modo isolado e, sim, através de entrelaçamentos discursivos atinentes a dispositivos de dominação e condução dos sujeitos produzidos por sociedades distintas, desde as mais remotas, até a denominada pós-moderna, sociedade tardia, (HALL, 2006) ou líquido moderna (BAUMAN 2007). Nesta direção, circulam nas escolas práticas discursivas que repercutem medidas de governamentalidade análogas as do poder pastoral e as das sociedades das disciplinas Foucault (2008b). São estratégias que se materializam em interface com os métodos da sociedade do controle. Deste modo, vivenciam-se nos ambientes escolares formas de disciplina e/ou de regulamentação de diferentes concepções filosóficas e políticas.

No entanto, nem todos os jogos de verdade empregados pela escola são perceptíveis. Em seus discursos, transparecem efeitos indiciando que as estratégias empregadas por ela são todas instituídas pela sociedade contemporânea. Em particular, ao se tratar de métodos usados para resolução de problemas de jurisdição da instituição de ensino relacionados com o seu próprio funcionamento e a condução de seus sujeitos. Nesse cenário, a escola age consoante com a concepção do neoliberalismo, ao preconizar que os problemas gerados nas instituições sociais devem ser solucionados dentro do próprio grupo social por meio de mediação, diálogo, flexibilidade e “liberdade” de ação do sujeito. Perspectiva que faz transparecer a não interferência do Estado nas estratégias adotadas para esse fim. Emerge desta percepção a noção de que, na educação, não há deliberações sobre métodos de dominação instituídos através de regras e normas governamentais. Ao contrário, circulam nos meios sociais discursivizações dando conta de que estratégias desse perfil são edificadas por um conjunto de instituições. Dessa maneira, o Estado, aparentemente deixa de ser o responsável pelas práticas discursivas relativas à ordem, à dominação dos sujeitos. Assim, ele aparece como mediador, apaziguador, e, às vezes, quando chamado, solucionador de problemas.

A sociedade representada pelas famílias e por especialistas de diversas áreas do saber tem sido convidada a produzir conhecimentos de estratégias educacionais com a finalidade de, por elas, conduzir os sujeitos educacionais sob a ótica neoliberalista. Deste modo, são intensificadas práticas discursivas que circulam nos espaços sociais, em especial nas escolas se reportando à noção de autonomia, “liberdade” de produção e dos sujeitos na contemporaneidade. “Liberdade” aspeada para significar que esse princípio é quase sempre

mascarado, já que o sujeito convive sob a mais completa vigilância e interdição sobre ele em todos os meios sociais e que ele vivencie, inclusive em sua própria casa.

Inovações que vêm sendo adotadas como estratégias para a educação são as novas tecnologias digitais. Para isso, governos e especialistas têm se preocupado em formar professores para atuarem com esses instrumentos. Eles buscam também estruturar as escolas para se adaptarem às TICs. Desta forma, segundo os seus defensores, se consegue democratizar e qualificar o ensino e a educação. Perspectiva que colabora com redimensionamento dos modos de subjetivação na escola em função das inovações de suas práticas pedagógicas. A respeito de modos de subjetivação, neste contexto, (FOUCAULT, 1997) os considera como processo contínuo, constituído consoante com as configurações sócio-históricas em que os sujeitos estão inseridos.

Assim, são esquadrihados os itens lexicais: chefe e chefe, presidente e presidenta, e outros demarcadores de gêneros masculino e feminino, ou aqueles utilizados enquanto forma politicamente correta de tratar pessoas ou grupos sociais na sociedade contemporânea. Neste sentido, observam-se, por exemplo, discursivizações que abordam os modos como devem ser subjetivados os negros brasileiros, ao se substituir o item lexical – negro, pelo termo afrodescendente. Recurso linguístico orientado por estudiosos da temática e por regras e normas governamentais enquanto modo de subjetivação do povo negro brasileiro, mas também como arte de governamentalidade desses indivíduos. Porém, o uso do vocábulo afrodescendente ainda é controverso, já que não são consensuais os sentidos a ele atribuídos em relação à substituição dos do verbete negro em todas as suas dimensões.

Foucault (2003) pensa a Modernidade como um *ethos*, ou seja, que deve ser traduzida, por meio de uma série de investigações arqueológicas e genealógicas, quanto às práticas que nos constituem historicamente. As práticas ao ser estudadas como técnicas “são situadas num campo definido pela relação entre meios ou táticas, e fins ou estratégias” Foucault (2003, p. 223-224). Nesta perspectiva, o poder deve ser abordado em termos de estratégia e tática e não em razão de significados jurídicos, um ente abstrato, que se encontra acima de todas as forças e de tudo. Significa, então, ser analisado como tecnologia, como procedimentos, na medida em que são inventados e aperfeiçoados constantemente, em consonância com as realidades de cada sociedade histórica.

Saliente-se que a compreensão de sujeito neste texto é a instituída por (FOUCAULT, 1995), em o Sujeito e o poder. Não é uma substância e, sim, uma forma concebida dispersivamente que “está sempre em transformação, em *devenir*”. Forma que nunca é idêntica a si mesma, pois não é possível ao sujeito relacionar-se consigo mesmo diante da

multiplicidade de práticas sociais e discursivas que não param de multiplicar o sujeito (MOURA, 2010, p. 41). Por essa percepção, o sujeito é constituído na sua história por modos de subjetivação. Estes entendidos enquanto práticas de constituição do sujeito (FOUCAULT, 1985).

Os modos de subjetivação constituem-se em formas de objetivação, nas quais o sujeito surge como objeto de uma decidida relação de conhecimento e de poder, sendo que os modos de subjetivação e de objetivação não são autônomos uns dos outros, e, se desenvolvem mutuamente na compreensão de (FOUCAULT, 1985). Para ele, a objetivação do sujeito é construída, por meio de práticas divisórias empregadas pelas instituições sociais. Na escola, elas se concretizam por meio de discursivizações relativas a recursos linguísticos assimétricos, tais quais: inteligente e não inteligente; interessado e desinteressado; disciplinado e indisciplinado; violento e pacífico; branco, negro, índio e cigano; menino e menina; homem e mulher, homossexual e heterossexual, entre muitos outros. São objetivações que implicam em subjetivações e, desta maneira, os sujeitos gradativamente vão se subjetivando e subjetivando os outros.

Outro sentido atribuído à expressão – modos de subjetivação, referido por (FOUCAULT, 1984), diz respeito à ética, compreendida como as maneiras de atividades sobre si mesmo, ou seja, os métodos sobre os quais são constituídas as formas do indivíduo se relacionar com ele mesmo. Ou seja, são os exercícios por meio dos quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento e as práticas que lhe permitem transformar a si próprio.

Determinados modos de subjetivação (re)produzidos pela escola, assumem efeitos de sentidos instituídos duplamente em razão dos discursos da sociedade, entre eles, a configuração dos sujeitos sociais - aluno e professor. Posicionamentos atribuídos pelas relações de poder da sociedade; depois, pela forma que compreende a aprendizagem e, deste modo, a escola transmite o saber (AQUINO, 1998).

A escola faz uso de práticas discursivas neoliberais em suas práticas pedagógicas e, desta maneira, configura a governamentalidade do sujeito em seus espaços e em toda a sociedade. Isto acontece devido a sua própria natureza enquanto instituição social formadora de seus sujeitos, mas também por ter a facilidade de executar essa tarefa dada a convivência cotidiana com os indivíduos que nela vivenciam. Razão pela qual ela é capaz de detectar os pormenores relacionados à dispersão social de cada um de seus alunos e, assim, pode utilizar mecanismos de pedagogização que facilitem o aprendizado de estratégias de governo de si (LARROSA, 2011). Essa conjuntura faz com que a escola seja entendida como produtora de subjetividades e arte de governo de si. Por suas práticas discursivas, não discursivas e

pedagógicas, ela configura as subjetividades dos sujeitos através de diversas estratégias, entre elas a socialização de conhecimentos históricos sobre regras e normas sobre regras e normas de condução dos indivíduos na sociedade. Dessa maneira, eles se subjetivam e subjetivam os outros, segundo os sentidos dessa sequência linguística:

Nossas personalidades, subjetividades e "relacionamentos" não são questões privadas, se isso significa dizer que elas não são objeto de poder. Ao contrário, elas são intensivamente governadas. Talvez elas sempre o tenham sido. Convenções sociais, vigilância comunitária, normas legais, obrigações familiares e religiosas exerceram um intenso poder sobre a alma humana em épocas passadas e em outras culturas. A conduta, a fala e a emoção têm sido examinadas e avaliadas em termos dos estados interiores [p.31] que elas expressam. Também têm-se feito tentativas para alterar a pessoa visível através de uma ação exercida sobre esse invisível mundo interior. Pode parecer que pensamentos, sentimentos e ações constituem o próprio tecido e constituição do mais íntimo eu, mas eles são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes (ROSE, 1998, p. 01)

Por essa compreensão, apontam-se efeitos discursivos que expõem os modos de subjetivação que perpassam materialidades linguísticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei 11.645/2008 e tantos outros cujos sentidos se refletem nas práticas pedagógicas das instituições de ensino. Sem desconsiderar as memórias discursivas, ou seja, o dito que se tornou dizível (ORLANDI 2012a, 2012b) perpassado em discursos de profissionais em função de formar o aluno para aprender a si autogovernar, a si autocontrolar, conforme as regras e normas produzidas pela sociedade do controle.

Os sentidos de governabilidade dos sujeitos não são transparentes. Foucault, ao introduzir o tema em sua aula de 08 de fevereiro de 1978, no *collège de France*, o faz com a seguinte indagação: Por que estudar a *governamentalidade* – um domínio um tanto inconsistente, nebuloso, obscuro, difuso, lacunar? A pergunta formulada serviu para demonstrar os distintos modos de poder empregados por diferentes sociedades sócio-históricas. Neste sentido, eles são delineados, tomando por base não só as diferenciações inerentes às especificidades de cada sociedade, mas também, e, até por essa razão, as formas transformadas do exercício do poder:

De uma sociedade soberana, ancorada em uma concepção de poder centralizadora, caracterizada pela assimetria do exercício do poder, pelo *confisco* de coisas, corpos e vida; para uma sociedade disciplinar, onde o poder se volta para controles sobre o corpo e sobre a sociedade e, posteriormente, para uma sociedade de governo ou governamental, caracterizada pelo aumento da força do Estado e por um regime de *governamentalidades* múltiplas (MOURA, 2010, p. 27).

Como visto, as concepções de poder são alteradas, do mesmo modo que são os métodos por ele adotados. Na mesma perspectiva, a governamentalidade é entendida, já que as suas práticas sofreram modificações, se analisadas comparativamente a partir do século XVI. No entanto, interessa focar a governamentalidade, neste texto dissertativo, sob o ponto de vista da concepção neoliberal. Para isso, são adotadas as teorizações de Foucault (1995, 2008a, 2008b) sobre subjetividades. Antes, é importante destacar a compreensão do autor, acerca dos sentidos de governamentalidade atribuídos nessa sequência linguística:

[...] por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’. (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

Foucault aqui se refere à governamentalidade como sendo um jogo discursivo que se contrapõe aquele preconizado por Maquiável em que o principado era obtido por meio da violência, da tradição ou através da cumplicidade com outros príncipes. Neste caso, os discursos não eram submetidos ao poder do príncipe nem eram empregados para a manutenção do governo. Eles eram construídos sob o auspício da obediência, da submissão. Fato não mais observado nas sociedades subsequentes, muito menos na contemporânea. Diante desta constatação, são cabíveis as indagações: como acontece a arte de governar na sociedade contemporânea? De que modo encontram-se atravessados os discursos relacionados a essa arte cujos ditos produziram e produzem verdades e subjetividades?

Foucault (2003) enfatiza a existência de múltiplas práticas de governos, de homens e de coisas, ao se contrapor à concepção dos discursos de verdade produzidos por pensadores do poder do Príncipe. O termo governar, para ele, traz consigo sentidos que traduzem uma multiplicidade de efeitos, entre eles: cuidar do outro, mandar, prescrever, controlar as ações que o sujeito pode exercer sobre si mesmo, sobre os outros, sobre seu corpo, sua alma, sua forma de agir, se comportar, se conduzir Moura (2010, p. 29). É com essa percepção que as políticas educacionais são concebidas e evidenciadas na prática pelas regulações e exercício da pedagogia no interior da escola. Não é por acaso que são produzidos e circulam discursos, na sociedade, referindo-se às funções docentes, entre outras atividades, cuidar do aluno para que ele não se envolva e/ou cometa atos não peculiares aos ditames da família, da escola, da sociedade e do próprio Estado. Assim sendo, deve-se ensinar ao aprendiz o modo como deve

se comportar na instituição escolar e em quaisquer espaços sociais por onde andar ou conviver. Também faz parte das atribuições da escola o controle das formas do querer-viver social do aluno e do próprio docente. Para, através dessa estratégia, interditar os estilos não admitidos pelas forças de racionalização (MAFFESOLI 1981; 1987).

Práticas discursivas que produzem sentidos de controle são vivenciadas no cotidiano da escola, intensificadas a partir da crescente onda de violência urbana. Em razão do aumento do comércio e do uso indiscriminado de drogas com consequências que repercutem nas práticas pedagógicas das unidades de ensino. Efeitos de sentidos traduzidos em enunciados de participantes desta investigação, como o produzido pelo(a) educador(a) 1: *Amo ensinar, passar conhecimentos e mostrar para os educandos que eles podem mudar a si e ao nosso país; que eles são o futuro;* ou neste do(a) educador(a) 2: *O curso de pedagogia me proporcionou formar cidadãos e/ou ajudar os alunos a ter um pensamento mais humano em relação a ele mesmo e ao mundo.*

Com essa percepção, os(as) docentes ao se relacionarem com o outro, no sentido de praticar ações de governamentalidade, se relacionam consigo, o que implica que essas possam ser redimensionadas. Deste modo, caracteriza-se uma relação ética com o sujeito que consiste em um “conjunto de práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter em relação aos outros”, Foucault (2004, p.286). Por esta concepção, problematiza-se o poder na contemporaneidade sob a ótica da governamentalidade e não da dominação. Já que pela governamentalidade, é permitido se fazer valer a liberdade do sujeito sobre ele próprio e com os outros, a partir do estabelecimento de uma relação ética.

A liberdade é algo que se constrói a cada instante (FOUCAULT, 2008b), mas também um princípio norteador do liberalismo. Ela foi concebida como estratégia da governamentalidade no século XIX. Ao Estado, caberia à função de garantir proteção e segurança ao sujeito. No entanto, para que houvesse liberdade e segurança ao indivíduo, cobravam-se dele limitações, controles, coerções e tantas outras obrigadoriedades, reguladas por meio de ameaças. Na instituição escolar, a arte de governar produzida por silenciava os sujeitos, de modo que os problemas sociais se mantivessem longe das práticas educacionais. Neste sentido, a governamentalidade garantiria a equidistância dos sujeitos aos “perigos”. Diferente da situação vivenciada na contemporaneidade em que os riscos são naturalizados por práticas discursivas que circulam nas programações dos meios de comunicação e, deste modo, são repercutidas nas práticas discursivas e pedagógicas das escolas. Saliente-se que em geral as discursivizações veiculadas pela mídia traduzem preconceitos em relação à grande

parte da poluição brasileira – os pobres, em particular quando se reportam aos atores da violência. Neste contexto, a escola pública é bombardeada por efeitos discursivos com esse teor. Por que isso acontece? Seria em razão de que a sua demanda é praticamente constituída por alunos oriundos das comunidades pobres e, neste contingente, estarem inseridos os negros, índios, nordestinos, desempregados e trabalhadores de baixo poder aquisitivo?

Com a crise do liberalismo no século XX e a imersão do neoliberalismo, os modos de subjetivação sofrem modificações. Com isso, o Estado deixa de ser o único a administrar e a controlar diretamente as estratégias da arte de governar. Desta forma, os mecanismos de governamentalidade podem ser instituídos também a distância, através da figura das *expertises* que, ao se multiplicarem, configuram-se “em uma intervenção indireta do Estado. Por meio delas, abrem-se espaços de autorregulação espontânea dos sujeitos e da responsabilidade desses por suas próprias ações. Isto os conduz a se tornarem *experts de si mesmos*” Rose (2006, p.153). Destarte, os modos de subjetivação são compreendidos como relações de estímulo à transformação e à promoção da relação do sujeito consigo mesmo.

Assim, surgem novas regulamentações/normalizações em documentação jurídica e/ou em práticas discursivas das instituições sociais. Por elas, são materializadas, com perfil de mudança, as práticas pedagógicas das escolas, conforme sentidos observados em acontecimentos de participantes desta investigação, ao se referirem a discursivizações veiculadas pela mídia. Essas, em geral, através de seus comunicadores, buscam orientar docentes e famílias sobre o modo como devem conduzir os alunos no interior das unidades de ensino e nos meios familiares, ao mencionarem atitudes de violência com discursivizações que comumente trazem sentidos de banalização em relação às atitudes de violência.

Outro tema destacado em práticas discursivas produzidas e difundidas nos meios sociais, a partir da última década, diz respeito a mecanismos que visam garantir à equidade de direitos entre brancos e negros na sociedade brasileira. Em particular, aqueles cujos sentidos de suas materialidades linguísticas regulamentam ações afirmativas relativas ao direito de igualdade de acesso do(a) estudante negro(a) às universidades.

O Estado, representado pela escola, governa através de múltiplas governamentalidades instituídas para traçar objetivos, determinar espaços e formas de relação entre sujeitos (ROSE, 2006). Tudo através de tecnologias e discursos de verdade. Para isso, novas linguagens foram e continuam sendo criadas e, por elas, constroem-se subjetividades de modo autônomo e com perspectiva de liberdade. Contraditoriamente, intensificam-se as regras e normas de funcionamento das instituições sociais. Neste sentido, as subjetividades de seus sujeitos são constituídas em meio a jogos de verdade.

Com essa contextualização, as tecnologias de governo encontram-se diretamente arroladas com as relações de poder, não mais entendidas como negativas e, sim, positivas e produtivas. Compreensão cujos sentidos procuram transparecer não haver mais a ordem e o domínio sobre o sujeito na sociedade contemporânea. Sendo assim, manifesta-se a ideia de que se vivencia a “liberdade” de escolha, como se nada impedisse, controlasse o desejo do indivíduo, consoante com os sentidos desse enunciado: “você quer isso, você o merece, você deve isso a si mesmo, você pode consegui-lo, logo, vá atrás”, (BAUMAN, 2009, p. 103).

A liberdade do neoliberalismo, diferente da do liberalismo, é materializada em discursos em que geralmente o governo não é responsabilizado por eles. Em seus sentidos emergem efeitos para formação dos sujeitos por meio de tecnologias do eu ou práticas de si, sem que haja uma linguagem que obrigue a aplicabilidade de subjetividades com coação. Deste modo, a liberdade é construída em relações intersubjetivas, pela alteridade, ou seja, do eu com o outro e do eu consigo mesmo. Neste sentido, as estratégias utilizadas podem ser configuradas consoantes com os sentidos desse enunciado:

[...] acredito que não possa haver sociedade sem relações de poder [...] O problema não é, portanto, tentar dissolvê-las na utopia de uma comunicação perfeitamente transparente, mas se imporem regras de direito, técnicas de gestão e também a moral, o *êthos*, a prática de si, que permitirão, nesses jogos de poder, jogar com o mínimo possível de dominação (FOUCAULT 2004, p.284, p. 34).

Assim, se expõem discursivizações sobre “liberdade” na escola. Efeitos discursivos muitas vezes questionados em função de serem responsabilizados pela “falta de autoridade” dos professores. E ainda crescem-se outros sentidos relativos a situações exógenas à instituição, como: a “desestruturação” das famílias, problemas com uso de drogas, desvalorização do magistério, etc. Dessa forma, é sugerida que a falta de autoridade do professor e, em consequência dela, a produção de violência nas escolas, é gerada pela ausência de domínio e controle a crianças e adolescentes nas famílias e nas próprias unidades de ensino. Por esse contexto, aparecem como culpados, além de familiares de alunos, o Estatuto da Criança do Adolescente – ECA, os Conselhos Tutelares e de Direito, o Ministério Público, e também a flexibilidade dos gestores escolares, ao lidarem com atitudes de discentes consideradas intoleráveis. Não, por acaso, são observados em programas de rádio e televisão efeitos dessa natureza que colaboram com a produção de discursos semelhantes a esse, de um(uma) participante da pesquisa:

[...] A instituição tem culpa por não punir mais severamente os praticantes de atos de violência em seu interior. Porém, a sociedade tem a maior culpa, pois o bairro em que a escola encontra-se situada há o predomínio de violência. Assim, as crianças desde cedo são expostas às cenas de agressividade, violência, acarretando as mesmas tornarem-se violentas, quando têm oportunidade, pois é a única maneira que sabem de resolver seus problemas. Além disso, a mídia é um entretenimento violento que influencia toda a sociedade. (Educador(a) 3

Do entrelaçamento discursivo de assimetrias sobre “liberdade” e dominação, subjaz uma multiplicidade de efeitos de governamentalidades do sujeito na sociedade contemporânea. Desta forma, se constitui a desgovernamentalização do Estado que deixa transparecer a inexistência de sua autoridade, dado o caráter de fluidez das estratégias, métodos, normas e regulamentos adotados pela sociedade do controle. Porém, como reflexão, parece salutar o pensamento de Arendt (1972 citada por FONTES, 2010, p. 81), ao propor que antes que seja posta a questão sobre o que venha a ser autoridade, deve-se indagar o que foi autoridade. Sendo assim, sugere pensar o porquê de a autoridade haver desaparecido do mundo moderno. Arendt (1972) compreende que estamos convivendo com uma crise de autoridade com sintomas mais significativos e indicativos de maior profundidade, crise que alcançou esferas pré-políticas como, a educação e as instruções de crianças, (FONTES, 2010, p. 81).

A obediência às autoridades é tratada em discursos perpassados por discursividades de formações discursivas em diferentes esferas sociais. Efeitos discursivos com a compreensão de que a obediência só se constitui quando relacionada ao poder, a estratégias de opressão, coerção e violência. Entretanto, na contemporaneidade, o recomendado é que as atitudes de autoridades sejam concretizadas por meio da persuasão, tendo como fundamento o princípio da igualdade. Portanto, operada pela argumentação e não por atos de repressão. No entanto, nem sempre é possível o exercício da autoridade dessa maneira, o que acaba resultando em contradições como as encontradas nesses itens linguísticos produzidos por um(a) educador(a) da investigação:

Durante o ano de 2012 houve vários incidentes de crianças que resolveram suas diferenças através da violência. A intolerância é a principal causa das brigas destas crianças. Elas refletem o que veem em casa, os pais resolvem os problemas dos filhos geralmente batendo nele, ou seja, eles são surrados frequentemente em casa, devido ao mau comportamento ou pela falta de paciência dos pais. Educador(a) 4

Os efeitos de sentidos dessa narrativa se constituem de interdiscursividades inerentes às práticas disciplinares da sociedade escravocrata em que a dominação era consolidada

através de atos de repressão, tendo em vista o direito à posse do corpo, a sua propriedade. Deste modo, os donos poderiam dispor do corpo do sujeito (seu objeto) de acordo com suas pretensões, vontades, inclusive a de espancá-lo. Bastava, para isso, que fossem descumpridas ordens e/ou condutas por eles estipuladas. Estratégias de dominação contraditórias com o pensamento de Arendt expresso nessa sequência linguística:

[...] a relação autoritária entre aquele que comanda e aquele que obedece não repousa, pois nem sobre uma razão comum, nem sobre o poder daquele que comanda, e sim, na hierarquia, na qual cada um reconhece a justeza e legitimidade onde os dois têm o seu lugar fixado. Para existir a autoridade, ela conclui, é preciso que haja a diferença, Arendt (1976, citada por FONTES, 2010, p. 82).

Na sociedade atual, tornou-se praticamente impossível o exercício da autoridade sem o diálogo, a negociação entre os diferentes sujeitos posicionados em escalas hierárquicas nas instituições sociais, em especial nas escolas. O reconhecimento da autoridade é materializado a partir da relação de alteridade estabelecida entre os sujeitos posicionados em distintas funções hierárquicas de uma determinada instituição, como professor e aluno, situados nessas dispersões em processos de ensino-aprendizagem.

4. DISCURSIVIDADES DE EDUCADORES/AS SOBRE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR – Parte I

Esta secção é constituída, por razões metodológicas, de duas etapas distintas. A que analisa os enunciados obtidos nos grupos focais e uma que se detém a examinar relatos originados das respostas do questionário. Para a primeira, adotaram-se como fundamento, prioritariamente as concepções de (CHARLOT, 2005) sobre violência no meio escolar e, por elas, categorizaram-se os dados que constituem as subsecções assim denominadas: violência na escola, violência à escola e violência da escola.

Na segunda etapa, além das percepções de (CHARLOT, 2005), fundamentaram as análises as noções de (CANDAU, 2000) acerca da produção de violência nas instituições educacionais em função de preconceito e discriminação a marcas de diferenças culturais no convívio escolar. Assim, categorizaram-se os dados em consonância com os efeitos que impulsionaram as práticas de intolerância nas relações interpessoais atinentes à religiosidade, orientação sexual e racismo.

Perpassam as duas etapas de análise fundamentos teóricos foucaultianos relativos à regulamentação, normalização e estratégias de condução dos sujeitos nas instituições sociais; além de noções sobre constituição de tipos de subjetividades.

Problematizam-se, nesta etapa, as narrativas produzidas pelos participantes nos grupos focais, com fins de expressar situações de violência na escola cujas materialidades linguísticas assinalaram ou não efeitos de manifestações desse fenômeno. A empiria da pesquisa, nesta fase de análise se constitui de 28 textos de educadores constituídos para abordar o tema da investigação. Os dados gerados foram analisados e categorizados nesta secção, subdividida em categorias denominadas em consonância com as definições de violência escolar adotadas por (CHARLOT, 2005).

4.1 - VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Das 28 narrativas dos participantes, em 06 não foram expostos sentidos de atos de violência praticados na escola, conforme examinado nesta sequência linguística do(a) educador(a) 5: *Por trabalhar com série inicial, não vivenciei nenhuma situação de violência.* O sujeito, em seu depoimento, justificou a razão da não existência de atitudes relativas ao fenômeno em função de ensinar a alunos da educação infantil. Neste sentido, ratificou discursividades que permeiam os espaços sociais, ao apontar a impossibilidade de que

crianças, em sua fase infantil, possam cometer atos dessa natureza. É possível perceber no texto efeitos de já ditos, em geral por estudiosos da Psicologia ou da Pedagogia que compartilham da mesma percepção. No entanto, não se trata de uma concepção compactuada por todos os docentes que lecionam a alunos de anos iniciais. Sentidos observados em narrativas de participantes dessa investigação, mas também em estudos da violência no contexto escolar, realizados nos últimos anos, ao afirmarem que tem havido alteração na faixa etária de alunos que se comportam de modo violento nos espaços das escolas, conforme atesta o dizer de Charlot nesses itens linguísticos:

[...] os jovens envolvidos nos casos de violência são cada vez mais jovens. Os alunos de 08 a 13 anos, às vezes, revelam-se violentos até frente aos adultos: professoras da escola maternal dizem que também se defrontam com os fenômenos novos de violência em crianças de 04 anos, (CHARLOT, 2005, p. 126).

Os sentidos dessa citação se confrontam com os da narrativa do/ educador/a 5, mas também com outros relatos de participantes que explicitaram em que seus/as depoentes afirmaram não ter vivenciado atitudes comportamentais inerentes à violência em seus ambientes de trabalho em razão da faixa etária de seus/as educandos/as. As narrativas analisadas com esse perfil e, outras que também não apresentam sentidos de violência produzida na escola, também não se referem a atos de indisciplina ou de qualquer ação relacionada à contestação alusiva a estratégias de dispositivos de regulação, disciplinamento e condução dos sujeitos nas instituições sociais. Além disso, não se reportam a atitudes de recusa de alunos/as a estratégias (re)produzidas pela unidade de ensino acerca da condução de seus sujeitos.

Em 22 depoimentos de educadores(as), são confirmadas práticas de violência experienciadas no interior do estabelecimento de ensino. No entanto, seus discursos não expressam sentidos dos atos inerentes ao fenômeno de acordo com as definições de Charlot (2005): violência na escola, à escola e da escola ou aqueles produzidos de maneira imbricada com modalidades de uma e de outra definição. Também os sentidos dos textos não configuraram as atitudes reportadas enquanto ações de violência física, verbal, institucional ou simbólica e/ou de incivildades, consoante com a concepção de (CHARLOT, 2005) ou de outros estudiosos citados por Abramovay & Rua (2002). Exceção feita a um enunciado em que o/a participante caracterizou os atos cometidos como práticas de *bullying* (CLEO FANTE, 2011). As definições expressas nessa subseção se constituíram em função dos efeitos de sentidos interpretados nos relatos, consoante com as concepções que sustentam esse trabalho investigativo.

Entre os depoimentos examinados, um expõe sentidos de violência cometida, sem que as suas motivações tenham se dado em função de práticas da escola. Situação interpretada nessa sequência linguística, do(a) educador(a) 6: *Eu estava dando aula, uma aluna pediu para ir ao banheiro, estava fazendo a correção de um exercício. Quando terminei, fui até a porta, observei que a aluna estava com outra menina, que não era da escola, aos murros e pontapés.*

A expressão: [...] *outra menina que não era da escola* [...] indicia que uma das garotas envolvidas nos atos de agressão física não fazia parte da comunidade escolar. Era, portanto, “estranha” ao ambiente e à natureza da instituição. Essa percepção é reforçada, se analisadas em separado as expressões *outra menina* e [...] *que não era da escola*. Na primeira, o pronome “outra” apresenta sentidos de distanciamento, estranhamento, à identidade de uma das envolvidas na briga tanto que o(a) educador(a) a ela se refere como menina, diferente daquela de sua vivência, identificada por aluna. A segunda expressão reforça a certeza do/a narrador/a sobre o fato de que a menina, na realidade, não era integrante do corpo discente da unidade de ensino. O que assegura que a motivação para aquele acontecimento não teve sua gênese na escola.

É do mesmo depoimento os sentidos de perplexidade do sujeito em relação à forma intrigante como a garota conseguiu entrar no estabelecimento de ensino sem ser interpelada e interdita, a sua entrada aconteceu como se ela fosse invisível: [...] *a mãe da menina que, não era da escola, tinha outra filha estudando na instituição e usou sua prerrogativa de mãe de uma aluna para adentrar nos ambientes do estabelecimento e com ela a garota que não era aluna da unidade escolar*. Além dessa situação, considerada esdrúxula, é narrado outro acontecimento cujos sentidos são ainda mais constrangedores para o depoente: [...] *junto com a filha ajuda a bater...* na menina. Esses itens linguísticos demonstram que houve uma aliança estabelecida entre mãe e filha com a finalidade de promoverem ações delituosas contra uma aluna na escola, acontecimento que intrigou o/a depoente.

Ao se analisar os enunciados, são possíveis percebê-los perpassados de memórias discursivas que circulam nos meios sociais inclusive nas escolas e na mídia. Interdiscursividades que expressam a ideia de não haver mais segurança para alunos e professores nas unidades de ensino, tendo em vista à intensificação de atos de violência em seus espaços de convivência. Situação que têm se agravado nos últimos anos, conforme pode se traduzir, ao se interpretar os recursos linguísticos desse enunciado: “[...] assiste-se há alguns anos, a um aumento do número ‘de intrusões externas’ na escola; [...] a escola não se

apresenta mais como lugar protegido e até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora” (CHARLOT, 2005, p. 126).

4.1.1 – AGRESSÕES FÍSICAS ENTRE PARES

Investigaram-se, nesta subseção, os discursos que expuseram sentidos de atos de agressões físicas: brigas, murros, espancamentos, chutes, empurrões, ameaças com armas e/ou outras atitudes concretizadas no convívio escolar.

Perspectiva interpretada nos relatos de educadores(as) que assinalaram práticas de violência física, perpetradas com o intuito de machucar, ferir o outro, em geral a estudantes que convivem com os colegas, os mesmos que os agrediram nos ambientes da instituição. Esses textos não indiciam ações realizadas de modo cumulativo, ou seja, por meio de processos iniciados antes, materializados através de discussões, maus tratos, apelidos, xingamentos, culminando-se em brigas corporais. Se assim fossem, delinear-se-iam atitudes comportamentais atinentes ao *Bullying* e/ou à violência moral ou simbólica.

As narrativas ressaltam diferentes situações de violência em que os atores envolvidos (opressores e oprimidos) eram crianças e/ou adolescentes, alunos(as) do estabelecimento de ensino, como se nota neste depoimento:

Certa vez, no final de uma aula, presenciei uma agressão física que envolveu dois alunos. No momento em que um dos meus alunos deixava a sala de aula, foi surpreendido por outro estudante, de estatura e idade maiores que a dele que o atacou com um soco, levando-o ao solo. Esse ato provocou um sangramento considerável à vítima, tendo-a a necessidade de ser socorrida ao pronto socorro para atendimento médico, do(a) educador(a) 7.

Ao serem interpretados sentidos dessa sequência linguística, não é possível apreender os motivos que levaram o colega a espancar o aluno desse(a) docente. Entretanto, os elementos linguísticos, a seguir, expõem o modo como o/a depoente, vivenciou os acontecimentos e, por isso, relata as formas da concretização dos atos violentos: [...] *foi surpreendido por outro estudante, de estatura e idade maiores que a dele [...]*. Os sentidos desses itens linguísticos, associados com os destes: [...] *o atacou com um soco levando-o ao solo*, possibilitam declarar que a enunciação é perpassada por discursivizações que permeiam os meios sociais relativas à covardia. Já que o agressor usou a sua compleição física avantajada para desferir um *soco* contra outro de estrutura corpórea franzina. Neste sentido, a sua atitude é reprovada não só por se tratar de violência praticada contra um colega no interior

da instituição, mas também em função de sua concretização ter acontecido por meio de atos covardes. Situação reforçada no texto pelos sentidos da expressão: [...] *foi surpreendido...*, o que, na percepção do/da narrador/a, demonstra que o *soco* se deu sem que a vítima tivesse oportunidade de defesa, de reação.

O acontecimento examinado a seguir exibe atitudes de violência cometidas por uma criança em sua fase de infância. Assim sendo, se contrapõem a práticas discursivas que compreendem não haver atos de violência cometidos por indivíduos nessa fase de suas vidas. Contradição verificada nesse depoimento do(a) educador(a) 8: *Certo dia, na turma do 2º ano, ano letivo – 2013, um aluno agrediu uma colega com um chute nas costas, sem razão ou motivo algum. [...] Esse tipo de violência já havia acontecido no ano anterior pelo mesmo aluno.* É preciso destacar que alunos de turmas do 2º ano se situam na faixa dos 07 anos de idade.

O mesmo participante emprega em seu texto outros itens linguísticos com sentidos que fazem transparecer que o acontecimento exercido pelo aluno é inerente ao seu comportamento, logo pode se tratar de uma criança “violenta”. Possibilidade sugerida nesses recursos linguísticos: [...] *o aluno apresenta ser uma criança muito agressiva.* Percebe-se, através de interpretação, que o enunciado é perpassado por efeitos de sentidos/memórias discursivas relativas à vivência da educadora na escola, tanto com os seus alunos, como com outros de seus/as colegas de trabalho. Ela cita um acontecimento materializado anteriormente: *Esse tipo de violência já havia acontecido no ano anterior pelo mesmo aluno.*

A interpretação da narrativa apontou discursividades indicativas de que o/a educador/a não se isentou de apresentar argumentos para descrever a criança como agressiva. Para isso, além das materialidades linguísticas já referenciadas, ela fez uso dessa expressão: [...] *o aluno apresenta ser uma criança agressiva.* Os seus sentidos, examinados em rede discursiva com outros do texto da participante, expressam atos cometidos pela criança com efeitos de intencionalidade. Estratégia discursiva possivelmente utilizada para descartar a noção de que o ato de violência tenha se realizado de modo acidental, sem intenção de ferir a colega, já que o seu agressor tinha conhecimento de seu ato e das consequências dele. Para enfatizar esse ponto de vista, a participante se refere, em seu relato, a uma conversa de um parente próximo do aluno com ela, a direção e especialistas em educação da escola: [...] *a avó falou que ele era muito violento em casa também.*

O conjunto de enunciados que constitui o discurso da educadora expressa efeitos de sentidos da definição de violência encontrada em Fante (2011, p. 157): “[...] todo ato que fere, magoa ou causa dano a alguém”. A autora a empregou como pressuposto para as seguintes

indagações produzidas por ela: “[...] que critérios utilizamos para qualificar um aluno como violento? Quais são os tipos mais comuns de violência que sofrem e praticam nossos alunos? Quais são os motivos que os conduzem ao comportamento violento?”

Esses questionamentos revelam a necessidade de que seja feita uma reflexão cuidadosa por parte de um profissional de uma escola, antes de ele caracterizar um(a) aluno(a) como violento(a), em particular se for uma criança em sua fase de infância. Nessa direção, Fante (2011) assim se expressa: “[...] É imprescindível que o profissional da educação, ao qualificar aluno como violento ou agressivo, considere os inúmeros fatores que recaem sobre suas relações interpessoais”. Perspectiva comungada pelos estudos e pesquisa de (CARDIA, 2012).

Relatos que expressam atos de agressão física envolvendo alunos do estabelecimento não integram os dados da análise dessa pesquisa, pois evidenciam atitudes comportamentais de violência costumeiras, ocorridas em espaços escolares em que os conflitos não são resolvidos por meio de diálogos, de negociação (SAKMON, 2005). O que não significa negar os prejuízos que essas atitudes tenham provocado ao funcionamento das atividades educativas e, principalmente as relações interpessoais na instituição escolar. Práticas de violência que, em alguns casos, impediram a garantia de direitos dos(as) alunos(as), tais como: direito à sua dignidade e à educação. Além disso, as práticas de agressão física, mesmo quando não ferem os corpos de suas vítimas, elas comprometem o aprendizado da socialização da cultura dos direitos humanos na escola, função da instituição, esperada pela sociedade e orientada juridicamente por documentos reguladores da educação. Atitudes de agressão física, como as referenciadas em depoimentos de educadores/as e que não foram descritas nesta dissertação, também prejudicam a saúde emocional das crianças que vivenciam situações dessa natureza como atestam o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (2002) e a pesquisa de (CARDIA, 2012) e, ainda, consoante com os sentidos dessa sequência linguística:

Certas ocorrências, consideradas como ‘problemas de indisciplina’ ou ‘brincadeiras próprias da idade’, podem na verdade ser fonte causadora de grande sofrimento a muitos alunos, com prejuízos emocionais irreparáveis pelos traumas e sequelas que causam ao seu aparelho psíquico e pelos prejuízos proporcionados ao seu desenvolvimento socioeducacional (FANTE 2011, p. 157).

A interpretação desse texto aponta a necessidade de que os profissionais de uma escola estejam atentos a todas as situações conflituosas que se vivenciam nos espaços de uma instituição de ensino. Atenção devida, mesmo para as ocorrências que aparentam percepção

de brincadeiras, pois podem esconder acontecimentos graves de sofrimento experienciados por crianças e/ou adolescentes nas relações interpessoais de convivência com os seus pares.

4.2 - VIOLÊNCIA À ESCOLA

Nesta categoria, inseriram-se as atitudes de violência narradas pelos(as) educadores(as) que atingiram a instituição de ensino. Atos que causaram prejuízos ao funcionamento de práticas pedagógicas, tendo em vista ofensas, agressões físicas a alguém de sua representação ou danos ao seu patrimônio ou à propriedade de alguns de seus funcionários. Sentidos verificados nesse discurso do(a) educador(a) 9: [...] *ao chegar à escola assumi uma turma de 2º ano, com 17 alunos [...]. No primeiro dia de aula, me senti perdida, pois os alunos eram bastante violentos, aprontaram uma confusão na sala e, ao tentar separá-los, levei uma pancada no estômago [...].* Ao se problematizar os recursos linguísticos do acontecimento, observam-se práticas de violência à escola, perpetradas em duas situações: a primeira concretizada a partir da verificação dos sentidos dos itens linguísticos desse enunciado: [...] *me senti perdida, pois os alunos eram bastante violentos, aprontaram uma confusão na sala.* A expressão: *me senti perdida* denota a perturbação sentida pela docente, tendo em vista à ocorrência daqueles atos praticados por alunos de sua turma. Deste modo, as atitudes cometidas ofenderam a natureza da escola e à saúde de sua representante. A segunda é consequência da primeira, já que pela alteração do estado emocional da professora, estabeleceu-se mais uma razão para a interrupção da continuidade normal das atividades pedagógicas.

Reforço para essa interpretação advém da expressão do mesmo texto: *aprontaram uma confusão na sala.* Os efeitos de sentidos desses itens linguísticos, associados aos das expressões anteriores, marcam a existência de atos de violência física na sala de aula naquele momento. Atitudes comportamentais desse perfil enfatizadas por esse recurso linguístico: [...] *e ao tentar separá-los, levei uma pancada no estômago.* Através do entrecruzamento de sentidos das sequências linguísticas empregadas na narrativa docente, é possível afirmar que houve brigas entre os pares na sala de aula, logo atos de violência física, mas também em consequência desses, práticas de violência psicológica, o que induziu a professora atingida física e moralmente a classificar os alunos que cometeram tais atitudes como violentos.

Como percebido, as práticas de violência à escola examinadas, nesse relato, perpetraram-se de duas maneiras. No primeiro caso, os atos que afetaram as práticas pedagógicas da instituição, a ponto de paralisá-las. No segundo caso, houve uma ação de

violência física cometida contra uma das representantes da escola, a professora. Mais uma razão para que não apenas fossem prejudicadas as atividades educativas, a ponto de paralisá-las, mas ainda as relações interpessoais na sala de aula entre alunos e professora. Diante dos sentidos dessa narrativa, cabe uma indagação – como é vivenciada a relação professor x aluno nos espaços educacionais da escola?

A violência sofrida por essa docente não se constituiu em um fato isolado. Em mais três relatos de participantes expressam agressões físicas desfechadas contra professores, efetivadas por chute, tapas, ou pontapés em momentos distintos e praticados por diferentes atores. Os motivos para essas atitudes de violência foram considerados pelos depoentes como banais, conforme expressa essa sequência linguística do(a) educador(a) 10: *Certa vez, estava sentado em sala de aula, uma aluna X levantou-se, começou a dançar, me olhou e perguntou se eu queria apanhar. Sem responder nada, fiquei ligeiramente olhando para ela. Ela se aproximou e me bateu no rosto.*

Outros discursos de educadores/as expõem sentidos de violência à escola, como podem ser detectados neste texto do(a) educador(a) 11: [...] *um aluno em sala de aula, no momento de avaliação, atrapalhou o desenvolvimento do processo. Por isso, foi posto para fora da sala. Desceu transtornado, arrancando todos os cartazes da escola, brigando e desrespeitando a todos.* Assim, como nos enunciados anteriores, esse assinala atitudes comportamentais de violência contra a escola por parte do aluno aludido no texto, desenvolvidas em momentos e formas diversas. Primeiro, o estudante atrapalhou o andamento da avaliação da turma; em seguida, destruiu materiais pedagógicos; logo após, agiu de modo violento com atos de briga contra sujeitos da unidade de ensino; e, finalmente, agrediu verbalmente pessoas que integram a comunidade escolar. É preciso salientar que tudo começa com a reação do aluno à estratégia pedagógica adotada pela escola - a avaliação. Desse modo, pode ser considerada uma atitude de recusa a um método dos dispositivos de regulação/normalização e condução dos sujeitos na instituição de ensino (FOUCAULT, 2008b).

Outra situação descrita, em consonância com esse contexto, diz respeito a atos de depredação do patrimônio da escola, conforme explicitam os sentidos da narrativa do(a) educador(a) 12: *Durante uma apresentação do ano cultural uma aluna abriu um extintor e um pó branco se espalhou pela escola. Foi um verdadeiro pandemônio.* Analisados os sentidos dessa expressão: *apresentação do ano cultural* de modo associado com os dessa outra: *um verdadeiro pandemônio*, é possível compreender que as consequências dos atos praticados pela aluna não se restringiram a depredação do patrimônio da escola. Elas também

se estenderam à interrupção das atividades educacionais do estabelecimento e ainda afetaram à disciplina e às relações interpessoais nos espaços da instituição escolar. Com essa perspectiva, a atitude comportamental da aluna se insere no cenário de prática de violência à escola.

Considerados como depredação do patrimônio, mas de propriedade privada, foram interpretados os relatos que versam sobre: arranhões, quebra de espelhos, esvaziamento de pneus, entre outros atos praticados contra carros de docentes da escola. Deste modo, atos entendidos como práticas de violência a representantes da unidade escolar. Atitudes efetuadas em razão de discordância com determinadas práticas docentes, quando esses executavam métodos de disciplinamento, de regulação dos alunos, exigidos pela instituição escolar e/ou por efeitos discursivos que circulam nos meios sociais. Execuções de estratégias constituídas na relação de poder e saber (FOUCAULT, 2008a; 2008b) na sala de aula ou em outros espaços educativos. Entre esses métodos, depoentes elencaram em depoimentos: impedimento de saída do aluno de sala de aula, vigilância da conduta da aluna em seu momento de sociabilidade (dança em um dos espaços da escola), e comunicação à direção sobre brigas entre colegas (alunos) nos ambientes de convivência da instituição.

Como exemplo do cenário descrito, foi citado esse enunciado do(a) educador(a) 13: *Tive meu carro arranhado no estacionamento da escola, além de terem quebrado uma pequena base de plástico do carro. Base esta, que sustenta o parabrisa. Segundo o sujeito da narrativa, a provável causa tenha sido as notas baixas adquiridas por alguns de seus alunos. Este tipo de acontecimento não foi traduzido como um fato isolado, conforme assinalado pelos sentidos desse outro enunciado produzido pelo mesmo participante: [...] conversei com a direção anterior para informar o ocorrido e acabou por não acontecer nada. Prova disso, foi que ocorreram outros casos com diferentes professores.*

As narrativas dos/as educadores/as expressaram sentidos que demonstram a maneira como docentes (participantes dessa investigação) têm se tornado alvo de atos de agressão física ou verbal, ao agirem em conformidade com as práticas discursivas e pedagógicas da escola. Neste contexto, os/as docentes executam as estratégias de regulação, normalização, disciplinamento e conduta dos sujeitos, em consonância com os modos homogeneizados, racionalizados, produzidos e adotados pela sociedade de controle (DELEUZE, 2013). Métodos de dispositivos dessa sociedade que são assumidos pelos sistemas de educação e (re)produzidos pelas instituições escolares. Assim, mesmo que professores(as) contestem determinadas estratégias do sistema de dominação, o seu papel, em geral, é concebido como de um profissional controlador e formador dos sujeitos para viverem em conformidade com os

fundamentos da sociedade do controle. Para isso, têm licença até para adotar, em alguns casos, métodos de dominação, de disciplinamentos instituídos pelas sociedades das disciplinas, (FOUCAULT, 2008b).

Neste sentido, os atos de violência descritos nesta categoria se enquadram entre aqueles executados em função de recusa/resistência a mecanismos das práticas discursivas e não discursivas da escola. Em particular, a forma de condução de seus alunos, a modos de governamentalização. Esses considerados violentos e, por eles, são constituídas atitudes comportamentais também de violência. Com essa percepção, os docentes e gestores, ao executarem estratégias com esse perfil, produzem violência nos espaços escolares, apesar de que a ordem instituída por determinados métodos de disciplinamento seja necessária ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos. No entanto, os/as educandos/as quase sempre não compreendem essa necessidade e, do mesmo modo, que eles/as se revoltam contra métodos de condução desnecessários, mas empregados pela escola, se rebelam contra aqueles importantes para a sua educação na escola e na vida em sociedade. Quando acontecimentos dessa natureza são concretizados, têm-se as praticas de violência à escola. A razão para isso nem sempre é percebida pelos educadores. Enquanto isso permanece a adoção de práticas discursivas e pedagógicas consoantes com os sentidos desse enunciado: “O professor imagina que a garantia de seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência neste lugar” Guimarães (2005, p. 78). Porém, sentencia a autora:

A ordem é necessária, cabendo ao professor estabelecer os limites da realidade, as obrigações escolares. Neste sentido ele desempenha um papel violento e ambíguo: tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações, das normas, porém ao mesmo tempo, desencadeia outros dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida (GUIMARÃES, 2005, p. 78).

O problema maior reside no fato de o professor se concentrar em apenas um dos aspectos de sua função profissional e, desta maneira, quase sempre extrapola nas ações de regulação, normatização e disciplinamento de seus alunos. Quando isso acontece, o docente assume a postura autoritária, se compara a um ditador. Situação nem sempre reprovada pela sociedade. Já que é comum a cobrança para que o docente saiba exercer o poder de domínio sobre seus alunos. Discursividades circulam nos meios sociais, em especial nas escolas com

efeitos que traduzem a perspectiva de que educador bom é aquele que consegue manter sua turma disciplinada, ordenada, ou seria melhor empregar para essa situação o termo - silenciada?

Imaginar que o professor, ao atuar de acordo com essa perspectiva, consegue ensinar bem e resolver problemas de relações conflituosas, é se posicionar em contradição com os sentidos dessa sequência linguística:

[...] as efervescências do ambiente da sala de aula marcado pela diferença, pela instabilidade, apontam para a inutilidade de um controle, de uma planificação racional, pois os alunos buscam de modo espontâneo e não-planejado o querer-viver social que, por ser irreprimível, impede a instauração de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo, enquanto “personas” (GUIMARÃES, 2005, p. 78).

Percebe-se que a função do professor contém suas ambiguidades na sociedade contemporânea. Assimetrias que, por vezes, deixam o/a profissional docente sem definição a respeito da postura mais adequada a ser adotada na relação com os seus alunos em sala de aula ou em outros locais de ensino-aprendizagem. Isso pelo fato de que o/a docente não deve empregar estratégias de dominação, comparáveis as das sociedades das disciplinas, mas também não pode abandonar os seus alunos, deixando-os livres para fazerem tudo que quiserem inclusive atitudes de desrespeito ao outro. Se o/a educador/a agir de acordo com a segunda perspectiva, colabora com a instituição de atitudes que podem se constituem em ações de incivildades e/ou práticas de violência simbólica ou de *bullying* no interior de uma unidade de ensino. A dubiedade se apresenta em razão de se ele/a adotar o primeiro método, é considerado/a um/a professor/a autoritário/a, ditador/a; se preferir à segunda estratégia, é um/a leviano/a, descompromissado/a com o papel social de sua profissão. Talvez se posicionar como um/a mediador/a do processo de ensino-aprendizagem possa ser a postura mais adequada para um/a docente na sociedade contemporânea. Perspectiva que abre “brechas que permitirão ao aluno” “negociar” e, assim, viver melhor e mais intensamente a relação paradoxal que une a escola e os alunos. Desta forma, haverá a possibilidade de construção de uma boa convivência entre iguais e diferentes nos meios escolares (GUIMARÃES, 2005); (CANDAU, 2005).

4.2.1- VIOLÊNCIAS NA ESCOLA E DA ESCOLA

Nesta categoria, foram investigados enunciados cujos sentidos contrastam com a percepção de pesquisadores europeus. Ao se recusarem tratar problemas relativos à violência escolar regulamentados em códigos penais. O que parece ser observados neste texto:

Uma das grandes formas de violência e acho a mais extremada que presenciei nesta escola, foi um policial interrogando um dos alunos sob o olhar de uma mãe e da direção. Na ocasião, o policial cutucava o braço do adolescente fortemente querendo saber sobre uma arma que o mesmo havia trazido para a escola, educador(a) 14.

A interpretação de recursos linguísticos empregados nessa narrativa permitiu verificar que houve um entrelaçamento de atitudes comportamentais de violência nesse acontecimento, a saber: inquirição policial a um estudante no interior de uma unidade de ensino no horário de aulas do aluno; a permissão da escola para que tal atitude fosse realizada em espaços de sua jurisdição naquele momento; e a anuência de representantes da instituição e da família aos atos de agressão física cometidos contra o aluno pelo policial.

Pelo exposto, as ações de violência, desse depoimento, foram concretizadas envolvendo três instituições. A primeira, a força policial representada pelo policial; a segunda, a escola por aceitar as suas atitudes e por, indiretamente, haver participado, já que representantes seus observaram os acontecimentos sem nada fazer, no sentido de evitar aquela situação; e a terceira, a família que, assim como a escola, a mãe assistia a tudo sem interferir.

É preciso ressaltar que a instituição escolar não pode resolver todos os problemas sociais por ela vivenciados, em especial em se tratando de risco de vida como foi o caso da suspeita do uso de arma pelo aluno nos espaços escolares. A violência no contexto escolar não está dissociada daquelas impulsionadas por fatores socioeconômicos e culturais da sociedade, conforme sentidos detectados nesse enunciado:

[...] não se pode dissociar a questão da violência na escola da problemática da violência presente na sociedade em geral; miséria, exclusão corrupção, desemprego, concentração de renda e poder, autoritarismo, desigualdade, entre outras chagas de nossa sociedade, estão articulados à questão da violência através de uma teia ampla de relações; violência social e violência escolar estão relacionadas, mas essa relação não pode ser vista de modo mecanicista e simplista (CANDAUI, 2005, p. 138).

Para situações análogas a descrita na narrativa do(a) participante, recomenda-se que a escola solicite ajuda de profissionais especializados em segurança, o que foi feito. No entanto,

os efeitos de sentidos do questionamento apontado no depoimento vão na direção de que o processo inquisitório aconteceu em ambientes públicos da escola, o que se constitui em violação de direito do aluno investigado. As discursividades possibilitaram depreender constrangimentos sofridos pelo aprendiz, através da forma como agiu o policial, mas também a escola e seu familiar. Neste sentido, ficaram configurados atos de violência institucional ou simbólica praticados contra um sujeito da instituição – o aluno. E ainda a todos os outros da unidade escolar, a partir da violação às normas de condução e à governamentalização de seus sujeitos (alunos, professores e funcionários) por ela adotadas.

Alguns dos recursos linguísticos da narrativa apresentam sentidos perpassados por efeitos discursivos relacionados com a aquiescência daqueles que presenciaram inertes os acontecimentos. Entretanto, tendo em vista à situação de insegurança e ao medo experienciados na escola e com o descaso do Estado em relação à insegurança na escola e nos meios sociais, estaria, naquele instante, a representação da escola aceitando aquela situação, ou sem alternativa diferente para solucionar o problema?

O/a participante, ao utilizar a forma verbal *presenciar*, na primeira pessoa, no tempo pretérito, demonstrou que também vivenciou os acontecimentos. Reforçam esses indícios os sentidos da expressão [...] *sob o olhar de uma mãe e da direção*. Corroboram ainda mais com a percepção acerca de que o participante era parte integrante do público presente, os sentidos desses recursos linguísticos [...] *na ocasião o policial cutucava o braço do adolescente fortemente, querendo saber sobre uma arma*. Por eles, é possível compreender que o/a educador/a não só assistiu ao ato de violência física praticado pelo policial, mas também ouviu dele a razão de haver cometido aquela atitude. A análise dos sentidos da expressão, *na ocasião*, associada com *o policial cutucava o braço do adolescente fortemente*, indica que o participante assistiu a tudo e, desta forma, teve condição de descrever cada situação vivida, bem como as práticas de cada agente envolvido nos acontecimentos.

Os sentidos desse enunciado extraído do depoimento do(a) docente: *Uma das grandes formas de violência e acho a mais extremada que presenciei[...]* possibilitam especular que tenha havido, na percepção do participante, outras práticas de violência no interior do estabelecimento de ensino não descritas em seu discurso. No entanto, aquela chamou a sua atenção, como pode ser detectado nesses itens linguísticos: [...] *acho a mais extremada que presenciei na escola*. Por sua vez, os sentidos da expressão: *acho a mais extremada*, sugerem haver sentimento de reprovação do profissional aos atos cometidos naquela oportunidade. Especialmente, ao interagirem com os de: *Acho que aquilo não podia acontecer na escola*. Logo, é possível compreender que na percepção desse(a) narrador(a), as medidas adotadas

pelo policial e pela escola não estavam de acordo com as normas de uma instituição escolar. Sendo assim, não seria o caso de ele(a) acionar o Conselho Tutelar ou outra instituição de função correlata para colaborar com mediação da situação em pauta?

Os sentidos do texto parecem comungar com a compreensão de estudiosos que acreditam que as resoluções para atitudes de violência escolar devem ser administradas por profissionais habilitados em pedagogia, psicologia ou com habilidades específicas para agir em casos inseridos nesse contexto. Discursivizações dessa natureza orientam que os conflitos e as atitudes de violência devem ser ministrados por meio de mediação com diálogo e negociação. Percepção fundamentada por pressupostos jurídicos, como os de Justiça Restaurativa (SKAMON, 2005). Neles, são encontrados fundamentos que orientam a forma de mediação de conflitos nos meios sociais, em particular aqueles que envolvem crianças e adolescentes. Por eles, se baseiam conselheiros tutelares e de direitos, juízes, promotores e defensores públicos, ao tratarem de aspectos relativos à garantia de direitos à educação, à segurança, à convivência e aos modos de subjetivação e condução dos alunos nos ambientes educacionais.

Refletidos os sentidos dessa narrativa, em especial, os da expressão *sob o olhar de uma mãe e da direção*, examina-se que o relator demonstrou preocupação com a natureza desse acontecimento. No entanto, não foram verificados sentidos que atestem a sua colaboração com o intuito da mediação dos conflitos. Assim, parecem oportunas essas indagações: em que resultou o sentimento de reprovação do(a) educador(a) a respeito da situação narrada? Como os efeitos desses acontecimentos repercutiram no processo educacional no cotidiano da escola?

A problematização dessas discursividades abalizou efeitos que podem ser reportados às regras e normas a serem (re) produzidas pelas práticas e formações discursivas das instituições sociais na sociedade após a modernidade. São estratégias de condução e governamentalidade dos sujeitos, consolidadas por meio da pretensa “liberdade”. Com essa perspectiva, práticas discursivas explanam que o indivíduo pode exercer a “autonomia” para viver sua vida, consoante com a sua escolha e não por meio de métodos de dominação ou de disciplinamento consubstanciados em critérios rígidos de regulação e normalização. Por essa percepção, exige-se das escolas uma formação que ofereça condição para que o/a educando/a aprenda a se autogovernar, a se autocontrolar para conviver nos meios sociais. No entanto, por essa perspectiva, a instituição social deve atuar com estratégias de persuasão, de convencimento e não de dominação de seus alunos. Neste sentido, aponta-se para a existência de mascaramento no processo de controle e na arte de governar os alunos nas escolas. Isto em

função de que é esperado deles um comportamento comparável aos exigidos pelas sociedades das disciplinas ou, conforme a docilidade e o silenciamento impostos pela sociedade escravocrata.

Como consequência da fundamentação neoliberal em relação às regras e normas de condução dos sujeitos nas instituições sociais, surgiu o aumento da crise social de autoridade. Ressalte-se que essa crise não é algo construído pela pós-modernidade como repercutem os sentidos desse enunciado:

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família [...]. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação de novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares (DELEUZE, 2013, p.220).

A sociedade do controle não só reformou as instituições sociais, como redimensionou a concepção de Estado e as técnicas de condução dos sujeitos nos meios sociais. Entretanto, essas alterações não resolveram os problemas atinentes à crise de autoridade, ao contrário, eles têm se intensificado. Em razão das assimetrias construídas pelas forças de racionalização neoliberais, ao instituir os modos de condução dos sujeitos, tendo esses a “liberdade” para direcionar suas aspirações, mas ao mesmo tempo são impelidos, interditados pelas estratégias de disciplinamento, regulação e controle dos(as) cidadãos e cidadãs instituídas e adotadas pela sociedade contemporânea. Assimetrias que fazem acentuar a chamada de crise de autoridade na escola e em outras instituições sociais. Em face de práticas a ela concernentes poderem resultar em situações como as demonstradas no depoimento desse(a) participante da pesquisa. Já que as estratégias abordadas fragilizaram a função de educar e conduzir os sujeitos na escola, abrindo espaços para conflitos e produção de violência.

Aquino (2013, p. 201) afiança que, na contemporaneidade, houve “um alargamento progressivo do raio da ação escolar, consubstanciado na multiplicação do rol de incumbências de seus profissionais. Embaladas pelo refrão consensual seja profissional - para o ingresso no mundo em franca complexidade”. Isso em razão de a instituição escolar haver adquirido a prerrogativa de administrar a modernização civilizadora da sociedade. Condição que a faz vivenciar uma situação paradoxal. Se por um lado, transformou-se em um polo de formação irradiador de modos de vida salutareis, mais consciente e mais produtivo; por outro, suas

concepções pedagógicas tornaram-se engessadas pela “retórica expansionista” da escola contemporânea Nóvoa (2009, citado por AQUINO, 2013, p.202). Nesta perspectiva, estabeleceu-se um misto de paroxismo entre a grandiosidade de seus propósitos declarados e a “labilidade de sua consecução empírica”. A última caracterizada por queixas relativas à impotência dos profissionais da instituição escolar que se acham ilhados na contrademanda de “respostas fragmentárias e dissonantes” às solicitações geradas progressivamente no e pelo entorno social como atestam os sentidos desse enunciado:

[...] quanto mais proliferam novas exigências, quanto à intervenção escolar, mais frequente parece ser a alegação de efeitos desagregadores do âmbito propriamente pedagógico, amiúde entrecortados por episódios disruptivos da convivialidade aí em curso: descaso, indolência, animosidade, arrivismo, às vezes atos de violência (AQUINO 2013, p. 202).

O paradoxo da escola é em parte analisado pelo autor, tendo em vista alguns aspectos relacionados com a indiferença dos sujeitos com as instituições sociais. Argumentação sustentada pelos sentidos desse discurso:

[...] a indiferença cresce. Em lugar nenhum o fenômeno é tão visível quanto no ensino, no qual, em alguns anos e com uma velocidade relâmpago, o prestígio e a autoridade dos professores desapareceram quase que completamente. Hoje em dia, a palavra do mestre deixou de ser sagrada, tornou-se banal e situa-se em pé de igualdade com a palavra da mídia e o ensino se transformou em máquina neutralizada pela apatia escolar feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolvido em relação ao saber [...] (LIPOVETSKY, 2005, p. 21).

Diante da indiferença do Estado em relação à segurança dos(as) cidadãos e cidadãs na sociedade, a escola se vê obrigada a exercer a função de arrematar para si, e, por vezes, para comunidades de sua influência, mecanismos que garantam o funcionamento dela própria, de suas práticas discursivas e pedagógicas e a segurança de seus sujeitos. Neste sentido, apropria-se de procedimentos de regulação/normalização das mais diversas práticas e formações discursivas cujos efeitos discursivos são repercutidos nos modos de governamentalidade dos alunos e demais sujeitos que vivenciam os espaços escolares. Essa sistemática possibilita a inserção de saberes de maneira compartilhada da pedagogia com os de outras áreas do conhecimento e ainda mune os profissionais de modo a que possam lidar com práticas advindas de formações discursivas distintas. No entanto, a inserção de outros *experts* nas atividades pedagógicas da escola pode, em certa medida, gerar discursos cujos que responsabilizam profissionais, tais quais: médicos, promotores, conselheiros tutelares,

policiais e outros pela perda de autoridade de gestores e de docentes em uma unidade de ensino.

Percepção possível de ser constatada na narrativa do(a) educador(a) problematizada nesta subseção. Seus efeitos de sentidos que indicam a ausência de autoridade da unidade de ensino; da mãe do aluno; e, do policial para lidarem com a situação. O policial, por usar estratégias compatíveis com as comumente empregadas de certa forma abusiva, ao tratar de problemas policiais, para solucionar um conflito que deveria ser resolvido através de métodos atinentes ao diálogo e à negociação.

Aquino (1998), ao se referir à violência no meio escolar na contemporaneidade, sentencia:

[...] a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobredeterminações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas o misto de resignação, desconforto, e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos da violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares. (AQUINO, 1998, p. 08)

Aliás, a transmissão da competência da escola para outras pessoas ou instituições é condizente com a percepção que entende que a palavra de ordem para a resolução de problemas relativos à violência escolar, não raro, é passada do professor para o coordenador, o diretor, os pais ou responsáveis ou policial, (AQUINO 1998, p. 09). O que configura uma crise de autoridade dos representantes da escola, de acordo com os sentidos desse texto:

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobre modo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado Arendt (1992, p. 242-244 citado por AQUINO, 1998, p. 16).

Contexto em que se encontram configurados os sentidos dos enunciados que expressam que a palavra de ordem foi passada da escola, para a família e das duas para a polícia. Aliás, a maneira como as famílias, quase sempre são abordadas pelas escolas, remonta àquela empregada na época da escola-convento (FOUCAULT, 2008b). Naquela era, as famílias eram vigiadas de perto para, desta forma, serem comunicadas a respeito das atitudes comportamentais de seus filhos. Entretanto, à época, a escola detinha poder e credibilidade para disciplinar seus alunos e até seus familiares. Na sociedade atual, tanto a escola, quanto à

família se encontram em crise de autoridade, assim como as demais instituições sociais. Deste modo, ambas são chamadas a se tornarem parceiras na condução dos modos de condução e governamentalidade de crianças e adolescentes nas unidades de ensino e, como consequência, em todos os meios sociais. Parceria que nem sempre produz os resultados esperados pela sociedade do controle. Daí, a necessidade de, por vezes, as forças policiais serem convocadas para colaborar com a solução de determinados conflitos, em especial quando envolvem riscos à integridade física ou mesmo à vida de alguém da escola. Essas empregam quase sempre estratégias de dominação que resultam em um encadeamento de atos de violência produzidos na relação de poder e saber, conforme atestam os sentidos desse enunciado:

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas; reações, efeitos, invenções possíveis Foucault (1995, p. 243).

Os acontecimentos verificados no depoimento do/a docente se constituíram por meio de uma rede discursiva sobre resolutividade de conflitos, em especial quando esses se caracterizam enquanto atitudes de violência que podem acarretar danos contundentes ao outro, ocorrência examinada no relato. Entretanto, consoante com o afirmado pelo/a própria depoente, as instituições que deveriam solucionar a problemática se mostraram incapazes, o que resultou em outros atos de violência vividos na unidade de ensino.

4.3 - VIOLÊNCIA DA ESCOLA

Nesta seção, foram investigados os depoimentos dos educadores que apontaram sentidos de atitudes de violência perpetradas pela escola. Com essa perspectiva, três casos foram abordados em enunciados diferentes: o primeiro referiu-se ao não comparecimento dos profissionais da instituição em um seminário planejado e organizado por profissionais da saúde, com a finalidade de instruir docentes, especialistas da escola para aprenderem a lidar com alunos usuários de drogas. Sentidos possíveis de serem problematizados neste texto de um dos participantes da pesquisa:

A maior violência praticada nesta escola foi quando um grupo de educadores foi convidado a participar de uma capacitação, à noite, com o CAPSAD do bairro do Rangel, para ser orientado por profissionais da saúde sobre a maneira como se deve lidar com alunos drogados. Participaram da palestra apenas dois professores. (Educador(a)15).

Da análise do texto, podem ser depreendidos sentidos sobre a desmotivação dos profissionais da educação para participarem de um evento para eles estruturado. Evento organizado com a finalidade de capacitá-los para melhorar suas atuações profissionais e relação interpessoal e educativa com um determinado grupo de estudantes da unidade de ensino. Sendo assim, o acontecimento narrado pelo(a) participante se constitui em uma atitude inserida no cenário da violência da escola à comunidade escolar e à própria instituição responsável pela organização do encontro e pela formação que deveria ser prestada a esses/as educadores/as.

O segundo caso, inserido nesse contexto, diz respeito aos maus tratos sofridos por um funcionário da escola, por este chegado atrasado no local de trabalho, conforme sentidos assinalados nesse enunciado:

Certo dia um funcionário precisou chegar tarde à escola, por causa do falecimento de um membro de sua família. Ao chegar, foi recebido com gritos por um dos diretores adjuntos que, sequer, deu condição para que o funcionário argumentasse sobre as razões do atraso [...] educador(a) 16.

É possível abstrair desses acontecimentos sentidos que demonstram que não apenas os alunos são submetidos às normas e regras da instituição, todos os que dela participam são subjetivados e subjetivam os outros por meio das regulações adotadas por ela. Neste caso, é depreendida a existência de atitudes comportamentais de violência institucional e física praticadas pela escola contra o seu funcionário.

Na terceira situação, verificou-se que o depoente questiona as práticas discursivas de docentes da escola que identificam alunos(as) com adjetivações de natureza pejorativa, estigmatizadas. Os sentidos desse questionamento são expressos nesta sequência linguística do(a) educador(a) 17: *Quantas vezes nós, professores somos agressivos com os nossos alunos, reclamamos porque eles gritam. E, nós? Taxamos de impacientes, mas os prendemos, os ignoramos?* A interpretação desse discurso expressa o chamado do(a) participante para uma reflexão acerca das discursividades adotadas pelos docentes quando tratam seus alunos empregando recursos linguístico-discursivos que constroem identidades de natureza negativa sobre eles. Em seu relato, é possível depreender que esse posicionamento de docentes,

referidos na narrativa, é contestado pelo participante. A partir do fato em que essa ação se constitui em práticas de violência simbólica cometida contra alunos da escola.

Os sentidos do enunciado - *nós professores somos agressivos*, antecipados pelos de *quantas vezes*, em forma de indagação, possibilitam compreender a preocupação do(a) educador(a) quanto às estratégias adotadas pelos professores para subjetivarem alguns de seus alunos. São, portanto, atos de violência da escola que podem induzir aprendizes a respondê-los por meio de atitudes, também de violência, uma forma de repudiar a maneira como são tratados pela instituição. O sujeito, ao empregar o termo - *agressivos*, adjetivo usado por professores para construir identidades de estudantes nos ambientes escolares, o/a narrador(a) parece utilizá-lo para se referir as violências verbal e simbólica praticadas pelos docentes, sem que esses reflitam sobre as consequência de ações com esse perfil.

Por sua vez, os termos: *gritam* e *impacientes* indicam ação e qualidade, respectivamente, eles expressam a reprovação de comportamentos dos alunos por parte dos professores referenciados no texto do/a participante. Entretanto, isso acontece sem nenhum questionamento do porquê de os/as alunos/as assim se comportarem. Os estudos acerca da violência escolar assinalam que muitos comportamentos dessa natureza são materializados como forma de reação/resistência às estratégias de condução e de governamentalização dos sujeitos adotadas pela escola. Logo, atos de rebeldia de estudantes em relação à maneira como são tratados nos meios sociais da instituição escolar (CHARLOT 2005), (CANDAU 2005). Nesta perspectiva, segundo (CHARLOT, 2005) os educandos agem assim por se sentirem injustiçados, ofendidos pelas práticas discursivas da instituição de ensino, ou seja, por serem vítimas da violência institucional exercida pela escola. Por esse cenário, aprofundam-se as relações conflituosas vivenciadas entre pares e diferentes nos ambientes escolares.

PARTE II

5- DISCURSIVIDADES SOBRE INTOLERÂNCIA A PERTENCIMENTOS CULTURAIS NA ESCOLA

Nesta etapa da dissertação, são reportados sentidos de depoimentos dos educadores, participantes da pesquisa, que assinalaram respostas ao questionário, sobretudo as essas indagações extraídas do texto desse dispositivo de geração de dados: “Na sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes na escola tem acarretado manifestações de violência: () sim () não”. A questão seguinte desmembra a anterior ao indagar: “Quais traços de diferenciação cultural interferem nas relações interpessoais no interior da escola de forma a causar violência? () orientação sexual; () questão étnico racial ou de cor; () questão de gênero e () outros”.

A questão que seguiu foi aberta e instigava a produção de um relato em torno das respostas assinaladas nas duas perguntas antecedentes, ou seja, apresentação de depoimento/s que indiciasse/m situações de violência em razão de intolerância com pertencimentos de subjetividades ou traços identitários relativos à diversidade sociocultural vivenciada na escola.

A escola, instituição social, em que convivem centenas de indivíduos diariamente, posicionados em estados de fragmentação, caracteriza-se como um dos espaços onde convergem as vertigens relativas a modos de subjetivação dos sujeitos na sociedade. Essas produzidas pela linguagem como prática social, em processos de construção de identidades e, por elas, os sujeitos subjetivam os outros, ao mesmo tempo em que são subjetivados também.

Nesse cenário, se instituem discursivizações intrínsecas às estratégias de condução dos sujeitos na instituição escolar, geralmente adotadas de modo homogeneizado para tratar os desiguais de forma racionalizada. Com essa compreensão, os sujeitos são subjetivados conforme pertencimentos entendidos como fixados e determinados. Em razão disso, pode se produzir ou intensificar as relações conflituosas nos meios sociais que, se não bem administrados, acabarão em atos de violência de natureza diversa, em particular aqueles concernentes à violência simbólica ou institucional.

Assim, foram interpretados nesta categoria os textos dos/as educadores/as que expressaram ou não sentidos de violência constituída em função de modos de subjetivação ou por (in)tolerância com marcas de pertencimentos alusivos à religiosidade, orientação sexual, questões étnico-raciais e/ou de gênero no convívio dos sujeitos do *lócus* da pesquisa.

Com essa concepção, verificaram-se discursividades que indiciam ter havido atitudes comportamentais de violência produzidas por práticas da escola, mas também por influência da intolerância com traços identitários. Situação que repercutiu nas relações sociais e interpessoais vivenciadas na instituição de ensino e, deste modo, contribuiu para a perpetração de atos de violência.

Também foram apontados sentidos de violência em razão do modo como se utilizaram os mecanismos de regulação/normalização e conduta dos sujeitos nos espaços escolares da escola. Efeitos discursivos que indicaram práticas de violência institucional ou simbólica, produzidas na relação poder e saber (FOUCAULT, 2008^a; 2008b, 2008c), entre iguais e diferentes, (SILVA 2008, 2011) nos espaços escolares. Os acontecimentos descritos nas narrativas da maioria dos participantes indiciam que as atitudes de violência, neste contexto, foram impulsionadas pelo desrespeito a matrizes de identidades da pluralidade sociocultural presentificada na instituição.

5.1- O VIVER NA DIVERSIDADE

Dos 38 questionários distribuídos aos/as educadores/as da escola, colaboradores da pesquisa, 29 foram devolvidos. Entre esses, 06 de participantes que negaram em suas respostas a existência de práticas de violência com esse caráter, ou seja, afirmaram que não vivenciaram situação de violência em função de práticas discursivas alusivas às marcas da diversidade sociocultural na unidade de ensino. Os outros depoimentos assinalaram sentidos dessa natureza.

Ao serem interpretados os discursos dos(as) educadores que haviam respondido as questões fechadas, foram examinadas contradições. Em alguns deles, os sentidos de suas respostas não se apresentaram condizentes com os seus relatos produzidos no mesmo questionário. Já que assinalaram que não houve atos de violência constituída por efeitos discursivos de pertencimentos socioculturais no interior da instituição escolar. Mas, no texto de seus depoimentos, quando instados a redigir um relato acerca dessa situação, suas materialidades linguísticas expõem efeitos de atitudes comportamentais de violência simbólica ou de *bullying* face à intolerância com as diferenças de indivíduos ou de grupos sociais na escola.

Em conformidade com essa perspectiva, refletiram-se os sentidos dos enunciados descritos a seguir. Essa sequência linguística do(a) educador(a) 17: *Apesar de não ter presenciado essas situações no ambiente escolar, tenho conhecimento que elas ocorrem. E*

esse enunciado do(a) educador(a) 18: *Em linhas gerais, o indivíduo já é feito para se adequar ao meio ambiente em que vive. Então, essas diferenças sociais e culturais dentro da escola não devem ser levadas em consideração para o desencadeamento da violência.*

No primeiro texto, o(a) educador/a, apesar de haver afirmado que não havia vivenciado situação de violência oriunda de efeitos discursivos relativos a traços identitários, ele/a mesmo afirma conhecer ocorrências dessa prática na escola. É possível assegurar que, para esse/a participante, só seriam válidos os sentidos de acontecimentos que por ele/a fossem presenciados. Afirmação verificada na expressão: [...] *não ter presenciado*. Entretanto, o termo *apesar de*, recurso linguístico de concessão que remete a efeitos discursivos de ditos que se tornaram dizíveis no relato, expõe a contradição do(a) educador/a. Corrobora com essa percepção a expressão: *tenho conhecimento*. A sua investigação, associada com os demais recursos linguísticos do enunciado, em especial com *apesar de*, seus sentidos indiciam que o/a docente vivenciou discursivamente situações de violência consoante com o que lhe foi solicitado, ou seja, produção de violência por modos de subjetivação ou marcas de identidades sócio-históricas e culturais nas relações interpessoais na instituição escolar.

O discurso do/a segundo/a profissional também apresenta sentidos possíveis de traduzir a existência de atos violentos produzidos pela mesma razão. No entanto, de acordo com a sua concepção, essa vivência não deve preocupar os profissionais da educação. Posicionamento observado nestes recursos linguísticos: [...] *o indivíduo já é feito para se adequar ao meio ambiente em que vive*. Dos sentidos desses itens linguísticos se depreende a compreensão de que as diferenças sócio-históricas são percebidas na narrativa enquanto estáveis, fixadas, determinadas. Concepção que colabora com a instituição de relações conflituosas e, através dessas, a produção de violência nos espaços escolares, segundo discursivizações de estudiosos que tratam das diferentes teorias sobre o multiculturalismo na educação, como (CANDAUI, 2000; 2008) e (MOREIRA, 2008).

O relato expressa que o/a docente compreende que são constituídas práticas de violência em função da (in)tolerância com traços de identidades sociais, históricas e culturais presentes na escola. Entretanto, os dessa modalidade de violência são acomodados pela própria vivência entre os pares, segundo a percepção do/a depoente. Igualmente, é possível abstrair efeitos discursivos indiciando que alunos/as sofrem retaliações, discriminações, preconceitos, exclusões. Porém, esses/as se adaptam aos modos com lhes subjetivam, mesmo que atitudes atinentes a essas práticas lhes inferiorizem, espoliem, ofendam, violentem. Conforme essa ótica, os profissionais da unidade de ensino devem assistir a tudo isso sem

intervir. Neste sentido, a instituição não estaria também praticando violência contra esses/as alunos/as?

Os sentidos do discurso desse/a participante são confrontados com os fundamentos de estudos das Ciências Sociais da Pós-Modernidade, ao conceberem o sujeito como inacabado, logo, em constante situação de construção, esta produzida através da linguagem. Com esta perspectiva, os discursos, os modos de subjetivação, as práticas discursivas, as técnicas de governamentalização dos sujeitos também são construtos sociais, produtos inacabados. Assim, é função da escola questionar as discursivizações que constroem identidades e diferenças nas instituições sociais e, por elas, os sujeitos são subjetivados e subjetivam outros.

A percepção desse/a participante ainda é reforçada pelos sentidos dessa materialidade linguística empregada em seu texto: [...] *essas diferenças sociais e culturais dentro da escola não devem ser levadas em consideração para o desencadeamento da violência*. Os sentidos desse enunciado reforçam a ideia de que o sujeito se acomoda à violência instituída por intolerância as marcas identitárias. Em seus itens linguísticos, se observam efeitos discursivos que colaboram com a naturalização, a invisibilização, o silenciamento de atitudes comportamentais dessa natureza, exercidas nos meios sociais, entre eles a escola. Por essa percepção, é possível depreender que agressor/a e agredido/a devem se situar no mesmo patamar e contra o/a primeiro/a, nenhuma providência deve ser acionada, já que ambos se adaptam as situações de violência experienciadas. O/a aluno/a agredido/a não se incomodará mais com a forma depreciativa como é subjetivado/a, enquanto que o/a agressor/a continuará agindo da mesma maneira com essa vítima e com outras, sem que nada lhe aconteça. De acordo com a percepção, indaga-se: qual seria, então, a função da escola, se ela não deve envolver essa temática em suas práticas discursivas e pedagógicas?

Os sentidos do discurso em destaque se encontram em dissonância com aqueles produzidos pelas normas e regras constituídas para serem adotadas pelas práticas discursivas da instituição escolar na sociedade contemporânea. Contrapõem-se também com os fundamentos adotados pela Justiça Restauradora (SAKMON, 2005), ao orientar que os conflitos sejam resolvidos através de mediação com diálogo e negociação. Na escola, recomenda-se que esse trabalho, apesar de não ser exclusividade, seja papel de um/a docente, já que se trata de um/a profissional que vivencia diretamente o cotidiano dos(as) alunos(as).

Os sentidos analisados do texto estão também em desacordo com os valores contidos nos documentos jurídicos de regulação e normas da educação brasileira em vigor. Eles regulamentam e/ ou normatizam as práticas discursivas e pedagógicas consubstanciadas em

atitudes de solidariedade, compreensão, democracia e direitos humanos. Neste sentido, destacam o respeito e a interação dos sujeitos com as diferenças sócio-históricas e culturais que compõem a nação brasileira, presentes nas unidades de ensino. Deste modo, as escolas devem atuar em consonância com os discursos da: LDB, dos PCNS, do Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos, da Lei 11. 646 e de outros documentos, construídos para regulamentar a Educação e o ensino no Brasil.

Diante das reflexões feitas nas narrativas dos/as educadores/as nesta subseção, é possível indagar: de que maneira os sentidos dos textos jurídicos reguladores e normalizadores da educação e do ensino brasileiros são percebidos pela escola? De modo os estudos sobre multiculturalismo são reportados nas práticas da unidade de ensino?

Passam-se examinar os relatos que apontaram situações de violência impulsionadas por modos de subjetivação relativos a pertencimentos da diversidade sociocultural. Assim, problematizaram-se enunciados que traduzem atitudes comportamentais de violência praticadas contra sujeitos educacionais posicionados por traços de: Orientação sexual; religiosidade; de gêneros; etnias ou cor. Além disso, foram refletidas, nesta etapa da dissertação, discursivizações em textos de participantes da pesquisa que traduziram outras matrizes identitárias não aludidas nas perguntas do questionário, mas, segundo sua ótica, se inserem nesse contexto.

Com essa perspectiva, os enquadres foram delineados considerando-se não só os sentidos dos discursos dos/as educadores, mas também estudos que compreendem que as discursividades são constituídas na relação poder e saber, (FOUCAULT, 2008a) nas instituições sociais.

Foram também estimados importantes enquanto sustentação teórica das análises dos depoimentos, estudos sobre estratégias de normalização e regulamentação das instituições sociais e de seus sujeitos. Essas que dão sustentabilidade aos modos de subjetivação e governamentalização dos sujeitos nos meios sociais. Através de métodos produzidos pelas sociedades das disciplinas e/ou pela sociedade do controle. Referenciaram ainda as problematizações as teorizações sobre violência, sobretudo as fundadoras, anômicas Maffesoli (1981, 1987) ou de resistência Foucault (2008b); e as definições e tipificações da violência produzida no meio escolar Charlot (2005), Debarbieux & Blaya (2002), Candau (2005).

5.2–VULNERABILIDADES SOCIAIS E A VIOLÊNCIA

Alguns/as participantes, em seus relatos, indicaram sentidos de atitudes comportamentais de violência exercidas em razão de problemas socioeconômicos ou a convivência diária de alunos/as com as violências produzidas nos meios sociais vivenciados por eles/as. Sobre esse aspecto, expressam-se sentidos em narrativas que consideram as famílias desses/as educandos/as como culpadas. Em razão de elas não saberem impor limites aos/as filhos/as e, desta forma, eles/as não aprendem a respeitar os outros, como insinua esse enunciado:

Como o aluno não possui limites, nem noção de respeito ao outro no seio da família e, muitas vezes, é tratado, com violência em casa, isto se reflete no ambiente escolar, transformando o que deveria ser um ambiente educativo e pacífico em um ambiente de violência. (Educador(a) 19).

Indicia-se nesses recursos linguísticos que alunos/as, com esse perfil de convivência, podem praticar atos de violência contra seus pares ou professores/as na escola. Outra situação em que a família foi apontada como impulsionadora de atitudes de violência em uma unidade escolar, se relaciona às brigas de casais, espancamentos, maus tratos, promiscuidades, entre outras atitudes comportamentais de efeitos análogos, vivenciadas por crianças e adolescentes.

Efeitos de sentidos desse contexto imputam a famílias a incapacidade de educar os/as seus/as filhos/as para convirem com os outros nos espaços sociais, de acordo com valores morais e éticos. Em não educados em casa sob essa ótica, na escola, reproduzem atos de violência apreendidos em seu ambiente familiar ou em outros espaços em que convivem. Alguns depoimentos encontram-se atravessados por efeitos discursivos que atribuem a obrigação de educar moralmente crianças e adolescentes apenas à família. Assim, a escola é isentada dessa função. Discursivizações pró e contra essa percepção permeiam os meios sociais, em paralelo, outras indicam que, em função da falta de educação moral a crianças e adolescentes, são desrespeitados os direitos à dignidade humana na escola ou em outras instituições. Atitudes dessa natureza são esquadrihadas como práticas de violência institucional, moral ou simbólica Charlot (2005) e Debarbieux & Blaya (2002). Já outras são configuradas enquanto atos de incivildades Charlot (2005). Ressalte-se que os fenômenos tanto de uma modalidade quanto da outra, geralmente desencadeiam práticas de *bullying* e, mesmo, atos de violência física.

Sentidos de narrativas de educadores que expressam essa percepção encontram-se perpassados por efeitos discursivos que circulam nos meios sociais, em especial na mídia. Esses, em geral, ligados a especulações, estereótipos, preconceitos e discriminações dizíveis em recursos linguísticos como este: “famílias desestruturadas”, expressão reproduzida nessa materialidade linguística de participante da pesquisa, educador(a) 20: *A família é principal eixo para a educação ser formada no indivíduo, quando esse eixo não tem estrutura o todo não é preenchido [...]*. Os sentidos desses enunciados culpabilizam as famílias por todos os desmandos, atos de delinquência e atitudes de violência produzidas na sociedade. Percepção que obscurece as funções do Estado e a violência por ele perpetrada contra a população, em especial aos mais pobres e as etnias subjetivadas por discursividades negativas. Por esses efeitos discursivos, a ausência estatal é despercebida e as famílias únicas responsáveis pela educação das crianças e dos adolescentes, devendo educá-los consoante com os valores da cidadania e dos direitos humanos, o que nem sempre acontece. Para solucionar problemas dessa natureza, permeiam nos meios sociais discursivizações em discursos de pedagogização das famílias na sociedade contemporânea Aquino (2002). Efeitos discursivos empregados com a finalidade de trazê-las enquanto parceiras de métodos de governamentalização dos sujeitos na escola e em outras instituições. Assim sendo, o Estado se posiciona à deriva de suas responsabilidades sociais, sem como isso, ser apontado enquanto culpado pelas inadequações, rebeldias e violência às regras e normas instituídas pela sociedade do controle Deleuze (2013).

Vale salientar que a escola é representante desse Estado e dela podem emergir discursividades que o isentam de suas responsabilidades. A partir do momento em que transfere a sua função para outros indivíduos ou instituições. Conforme sentidos discursivos interpretados em textos de participantes que expressam práticas de violência, por vezes executadas, em função de: [...] *desinteresse de alunos em relação às atividades pedagógicas da escola, educador(a)21*. Sentidos só compreendidos, se recursos linguísticos forem analisados em interseção com os da obrigatoriedade da frequência à escola, exigida pelo Programa “Bolsa-família”. Em razão de que circulam discursividades que entendem sê-lo um dos responsáveis por atos de violência cometidos por alunos assistidos por ele. Dada à obrigação da frequência às aulas, mesmo que os/as educandos/as não estejam dispostos/as para praticarem essa obrigatoriedade, o que só acontece por imposição de seus familiares.

Há ainda enunciados que apontam a violência produzida na escola em face de desníveis de saberes entre aqueles/as que compõem o corpo discente da unidade escolar. Deste modo, alguns não conseguem acompanhar as atividades pedagógicas e, por isso,

ocupam o tempo na escola com atos de indisciplina e violência. Entretanto, na maioria dos relatos justifica à violência exercida na escola em função da convivência de crianças e adolescentes com a violência produzida em suas famílias. Como se verifica nesse depoimento:

[...] alunos convivem cotidianamente com agressões físicas e verbais efetuadas a pessoas de seu universo afetivo, quando não sobre eles próprios. São atos praticados por pais, irmãos ou tios. Nem na escola eles têm o direito de garantia à segurança, porque pais já bateram em filhos em ambientes deste estabelecimento de ensino do(a) educador(a) 22.

São percebidos efeitos discursivos no discurso do/a participante indicando que o tipo de medida concebida por esses familiares para solucionar problemas de crianças sob suas responsabilidades é o espancamento, ação continua traduzida nesses recursos linguísticos produzidos pelo(a) educador(a) 23: [...] *alunos convivem cotidianamente com agressões físicas e verbais efetuadas a pessoas de seu universo afetivo, quando não sobre eles próprios.*

Efeitos de sentidos desse discurso insinuam que alunos/as assimilam a cultura da violência ensinada por seus familiares, por pessoas do seu convívio habitual ou pelos meios de comunicação. Perspectiva compactuada por essa compreensão:

[...] a violência é socialmente apreendida. É apreendida em casa por meio da família e as práticas disciplinares utilizadas pelos pais e/ou aqueles que cuidam da criança, pela observação do modo como os adultos se relacionam e lidam com conflitos, pela maneira como os irmãos se relacionam e como usam ou não a violência ou agressão para resolverem disputas e competições – e pelo que assistem nos meios de comunicação e na internet. A violência também é apreendida fora da casa pelo que crianças e jovens observam na comunidade, nas escolas, nas instituições, e pelas experiências de serem vítimas ou testemunhas de diferentes eventos violentos (CARDIA 2010, p. 59).

No emaranhado de situações de violência no contexto da escola narradas pelos/as participantes, tendo em vista fatores sociais, econômicos e culturais relativos à convivência com práticas de violência em famílias e em comunidades, é possível examinar em seus recursos linguísticos efeitos de sentidos de definições da violência escolar, adotadas por (CHARLOT, 2005). Essas definidas desta maneira: violência na escola, ao se detectar agressões físicas e verbais produzidas por familiares ou por agentes educacionais no interior da instituição; violência à escola, a partir de atos praticados que atrapalharam o andamento das atividades escolares ou a alguém de sua representação; e violência da escola, quando esta não garantiu o direito à integridade física e emocional de alunos, vítimas de agressões de seus parentes em ambientes de jurisdição da instituição de ensino. Ainda, se inserem na definição de violência da escola os acontecimentos inerentes a atitudes comportamentais do fenômeno,

oriundas de práticas discursivas sobre intolerância com as diferenças socioculturais. Isso, em razão de a instituição de ensino não ter assegurado aos sujeitos de sua comunidade o direito de serem diferentes. Também e, talvez seja a principal, por não ter garantido condições de ensino-aprendizagem, incluindo-se às inerentes ao saber viver social, de modo que iguais e diferentes aprendam a conviver respeitando-se uns aos outros.

5.3 - PRÁTICAS HOMOFÓBICAS E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Surpreendem a intensidade de sentidos contidos em acontecimentos produzidos por vários(as) educadores(as), ao abordarem práticas de violência impulsionadas pela intolerância à homossexualidade. Assim, os sujeitos que agem desse modo, os fazem por: xingamentos, apelidos, vocábulos pejorativos, entre outras expressões vocabulares; ou por exclusão de atividades recreativas ou escolares do indivíduo ou grupo, em face de sua condição sexual. Há relatos que explanam atos de violência física contra os gays, em que as atitudes foram concretizadas através de burilamentos (toques), empurrões, chutes e outras ações de efeitos correlatos.

Os depoimentos enfatizam práticas de agressões físicas instituídas contra os alunos gays na escola. Entretanto, a maioria deles sugere que o *bullying* seja a principal modalidade de violência cometida contra os(as) alunos(as) homossexuais. Ou àqueles que demonstram tendências “afeminadas” ou de “macho”. Vocábulos que circulam em todos os meios sociais para posicionar indivíduos considerados gays.

Atitudes comportamentais de violência homofóbica são narradas por vários educadores, a exemplo deste acontecimento:

Em um dia qualquer na turma do 7º ano, três meninas “evangélicas”, uma irritava a outra com palavras do tipo “machinho”, “sapatão”. No começo não entendia com quem falavam, só vi a menina que estava sendo agredida correndo e chorando. No decorrer do expediente, conversei com a garotinha que sofreu a agressão, ela contou que não sabia o motivo, talvez por ser novata na escola. Depois, fui ouvir o outro lado e relataram-me, bem arrogantes, que não gostavam dela e andava igual a um homem. Tentei conversar, mas não teve jeito. É ignorância cultural, como se fizesse parte da criação delas, educador(a) 24.

Ao analisar os relatos que versam sobre esse tema, é possível observar a instituição de diversos recursos linguísticos atravessados por discursivizações que permeiam os meios sociais, ao se referirem a indivíduos homossexuais. Entre eles, são destacados os verbetes *machinho* e *sapatão*, geralmente empregados para atribuir a uma pessoa do gênero feminino

características do gênero masculino, fato efetuado por uma protagonista das atitudes de violência perpetradas contra uma garota por ela e mais duas colegas suas. Isto ao justificar para o/a docente os motivos daquelas praticas, afirma que elas foram concretizadas porque a menina andava igual a um homem. Segundo o/a narrador(a), antes a depoente havia dito que a violação dos direitos à dignidade, à segurança, à liberdade de ir e vir da menina se deu em razão de elas (agressoras) não gostarem da adolescente. É possível, ao serem problematizados os recursos linguísticos empregados no texto, indicar que os efeitos de sentidos desses dois eventos se constituem discursivamente enredados. Assim não gostavam da garota, por reconhecê-la homossexual, dedução abstraída do seu gestual, de seu modo de andar. Na percepção das agressoras, estilo de homem. O termo *andar* no enunciado pode ser interpretado com os sentidos análogos ao de caminhar, mas também como referência para ao estilo de masculinidade produzido e adotado pela sociedade, enquanto critério de “normalidade” de um sujeito do gênero masculino, e, desse modo, empregado para construção de identidade gay à pessoa do gênero feminino.

A interdiscursividade acerca da homossexualidade se reflete nos enunciados do/a profissional e das alunas, vítima e agressora. Efeitos discursivos materializados em recursos linguísticos da narrativa do/a participante que se referem a práticas discursivas religiosas. A interpretação do depoimento possibilita traduzir que há uma referência a discursividades de religiões que reprovam atitudes e estilos homossexuais. Estratégia que subjetiva os adeptos dos credos produtores desse tipo de concepção, e, deste modo, eles subjetivam os outros. Sentidos possíveis de serem examinados na expressão: *três meninas evangélicas*, porém só compreendidos, deste modo, se analisados os seus sentidos de forma contextualizada com os demais itens linguísticos empregados no texto.

A expressão *três meninas*, se problematizada em paralelo com “a menina que estava sendo agredida”, permite que sejam apontados efeitos de reprovção do profissional docente aos atos de violência praticados pelas garotas. Particularmente, a forma como foram produzidos – coletivamente, por três meninas contra uma. Emergem deste acontecimento memórias discursivas produzidas pelo senso comum a respeito de ações que traduzem sentimentos de repulsa, reprovção, irritabilidade, choque, exatamente pela compreensão de que atitudes desta natureza estão relacionadas à covardia.

Chama-nos a atenção o posicionamento discursivo da vítima, ao buscar compreender os motivos das práticas de violência por ela sofridas: *talvez por ser novata na escola*. Este enunciado aparece perpassado por memórias discursivas em que os sentidos empregados são comumente expressados para excluir o desconhecido de um determinado grupo social. Esse

caracterizado como fechado para indivíduos estranhos ao seu estilo e concepção, adotados pelos seus seguidores. Com essa contextualização, é possível admitir que essa tenha sido a motivação para a violência cometida pelas integrantes de uma religião - as *três meninas evangélicas*. Essas ao perceberem que a garota não se enquadraria nos parâmetros conceituais admitidos pelo seu grupo de convivência religiosa e escolar, elas tentam excluí-la, investindo contra a vítima atos violentos.

É preciso ressaltar que se, no discurso de uma das garotas evangélicas, existem efeitos interdiscursivos de um já dito que aprova a reprodução de concepção religiosa, esses tipos de sentidos não são produzidos especificamente por fieis de igrejas evangélicas. Eles são (re) constituídos por práticas discursivas que circulam e em todas as esferas sociais. São discursivizações que indicam discriminação, exclusão e preconceito relativos aos homossexuais do gênero feminino. Portanto, acontecimentos adotados por instituições sociais para servirem de estratégias de regulação e normalização dos sujeitos na sociedade. Assim, para que um indivíduo seja admitido por determinado grupo social, para que ele tenha o direito de conviver socialmente com os integrantes desse grupo, deve assumir a postura e a concepção produzidas e admitidas historicamente por seus adeptos. Caso contrário, ele sofrerá as penalidades que, muitas vezes, vão além da violência proveniente da exclusão, podem chegar até a morte do indivíduo. Exemplos acontecem frequentemente – mortes de homossexuais, pela intolerância de grupos, pessoas, ou mesmo, de Estados às marcas do universo homossexual.

O episódio relatado exemplifica práticas de violência no contexto escolar em razão de marcas de diferenças plurais dos sujeitos das comunidades escolares. Nos acontecimentos refletidos, suas discursivizações possibilitam apontar que a causalidade principal dos atos de violência produzidos tenham sido por meio dos modos de subjetivação, relativos a credo religioso e à homossexualidade. Modos de subjetivação resultantes de discursividades(re) produzidas pela maioria das instituições sociais, entre elas a escola. Interdiscursivizações empregadas de modo homogêneo pela sociedade e, sob elas, todos “devem” se sujeitar, a não ser que alguns assumam a posição de resistir a estratégias dessa natureza, constituídas na relação poder e saber. Ressalte-se que é possível através de lutas ou manifestações sociais conquista de novas estratégias de condução e modos de subjetivação dos sujeitos nos espaços sociais.

A repercussão acerca de práticas de violência de natureza homofóbica, no interior do estabelecimento de ensino, é consideravelmente intensa, consoante com os sentidos

traduzidos nos itens linguísticos desse discurso proferido por outro/a profissional da instituição:

É comum encontrar no ambiente escolar situação de violência verbal e constrangimento em algumas turmas onde existem alunos com tendência ou comportamento homossexual. Esses alunos são agredidos verbalmente e constrangidos pelos colegas. A homofobia é um problema sério e precisa ser trabalhada por todos os seguimentos da escola. Educador(A) 25

Essa relevância é percebida, em especial pelos sentidos desse enunciado do(a) educador(a), ao refletir a respeito deste acontecimento: *A homofobia é um problema sério e precisa ser trabalhada por todos os seguimentos da escola.* Nele, é possível ser examinada a preocupação do/a docente com a existência desta modalidade de violência na unidade de ensino. Os sentidos do acontecimento fazem transparecer que a produção de violência impulsionada pela homofobia é recorrente. Para o/a educador/a, passou a ser um problema, só resolvido ou pelo menos minorado, se houver a participação de todos os responsáveis pelo sistema educacional e pela união e comprometimento dos profissionais da escola em torno da educação para o respeito às diferenças que constituem da pluralidade cultural vivenciada na instituição escolar.

As características de persistência e determinação cujos sentidos são verificados em depoimentos de participantes desta investigação que se reportaram a preconceitos, discriminação e exclusão de alunos(as) homossexuais na escola, se constituem em atos de homofobia. Assim, são práticas de violência simbólica e de *bullying*, (CLEO FANTE, 2011). Atitudes comportamentais com esse perfil violentam a vítima em todos os aspectos, prejudicando excessivamente a sua qualidade de vida na escola, na família e em todos os espaços sociais em que conviva. Dificultam também, quando não eliminam da vítima, a possibilidade de aprendizagem e de socialização entre iguais e diferentes. Essa situação faz com que muitas dessas vítimas não consigam conviver com os constrangimentos a elas imputados. Por isso, adotam atitudes, por vezes, consideradas de fugas explosivas, como: assassinatos, suicídios e outras estratégias. Cenário que configura o adoecimento provocado por práticas de violência dessa natureza, perpetradas contra crianças e adolescentes e, mesmo, adultos, como explicitam enunciados contidos no Relatório Mundial de Violência e Saúde (2002).

Os discursos dos(as) educadores(as) encontram-se atravessados por efeitos de sentidos que refletem a inter-relação com outros enunciados construídos para essa pesquisa, como

esse do(a) educador(a) 26: *Alguns meninos não gostam e não ficam à vontade com outros meninos que não aceitam o sexo que nasceram.* Ainda, desse:

Percebemos no convívio diário, bem como nos atendimentos – seja em grupo ou individualmente – posturas excludentes e de depreciação da pessoa humana, provocadas por motivo da homossexualidade. Acreditamos que esse assunto deveria ser trabalhado com maior afinco pela escola, já que é um problema maior que vai além dos muros da instituição, educador(a) 27.

E desse outro: *O aluno foi discriminado pelos colegas de sala, por ter uma orientação sexual diferente dos demais, ou seja, por ser homossexual sofre bullying.* Educador(a) 28. Também são perpassados por discursividades como essa: *Já vi alunos agredirem com palavras colegas que pareciam ter uma opção sexual diferente. Isto dentro da sala de aula e também nos corredores da escola. Fato que acontece frequentemente,* educador(a) 29. Além de interagir com os sentidos dessa materialidade linguística: *Em certa aula no 9º ano, um aluno agrediu verbalmente outro que descobriu ou despertou o seu lado feminino perante toda a sala. O aluno agredido respondeu partindo para briga,* educador(a) 30.

Em alguns desses relatos, são redigidas palavras ou expressões que expressam a preocupação de profissionais da escola com as recorrentes atitudes de violência cometidas ante as discursivizações inerentes à homossexualidade. São depoimentos que versam a respeito de ações contínuas de exclusão de alunos/as que se posicionam ou são posicionados discursivamente por matrizes identitárias desse universo sociocultural. As atitudes de discriminação e exclusão são materializadas nos textos de educadores, através de duas maneiras: a primeira reporta a exclusão dos gays da convivência com os heterossexuais nos ambientes da escola, concretizada por meio de atos de violência verbal e/ou física, quase sempre resultando em ações de bullying e práticas de violência simbólica. A segunda é concretizada, tendo em vista o afastamento de indivíduos heterossexuais do convívio com os/as colegas homossexuais, em razão de não tolerarem vivenciar com eles/as nos mesmos espaços de convivência.

Os sentidos das duas situações podem ser traduzidos em trechos dos(as) educadores(as) 28 e 26, respectivamente: *Já vi alunos agredirem com palavras colegas que pareciam ter uma opção sexual diferente;* e em: *Alguns meninos não gostam e não ficam à vontade com outros meninos que não aceitam o sexo que nasceram.*

No depoimento do(a) educador(a) 30, os itens linguísticos empregados apontam efeitos de sentidos que vão na contramão dos expressos anteriores. Isto em razão de este indicar que a iniciativa de agredir fisicamente o colega da turma é do sujeito tido como

afeminado. Em função de ele haver sofrido violência simbólica e verbal, dada a sua orientação sexual. Contra isso, reagiu através de atitudes de violência física - a briga corporal. O acontecimento descrito exemplifica casos de violência simbólica que culminam em práticas de violência física. O diferencial, neste relato, é a reação do aluno homossexual às agressões contra ele cometidas, fato não reportado em outras narrativas dessa pesquisa.

5.4 – PRÁTICAS DE RACISMOS E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Entre as narrativas dos/as educadores sobre a produção de violência no contexto escolar, demarcada por discursividades de pertencimentos socioculturais, foram destacadas algumas que expressam práticas de racismo nos espaços da escola. Atitudes de violência simbólica exemplificadas nesse depoimento: *Já presenciei agressões a um aluno por ele ser de outra crença (candomblé) por várias vezes. Os próprios alunos da sua turma lhe chamavam de macumbeiro educador(a)* 31.

Os sentidos desse discurso expõem práticas de preconceito e discriminação ao negro e à sua religiosidade. Além disso, reforçam estereótipos de discursividades que constroem as identidades dos africanos e de seus descendentes sobre a ótica da negatividade. Perspectiva examinada nessa expressão: *Os próprios alunos da sua turma lhe chamavam de macumbeiro*. O termo *macumbeiro*, em geral é utilizado por alguém que deseja atribuir a outrem tipos de subjetividades que desvalorizam, envergonham e estereotipam sujeitos que professam religião de matriz africana, comumente os negros. Situação vivenciada pelo aluno referido na narrativa do(a) educador(a).

Ao interpretar sentidos desse vocábulo e dos demais recursos linguísticos que compõem o enunciado, é possível aferir práticas de violência simbólica exercida contra o aluno em função de seu pertencimento étnico-racial. Uma ação contínua, segundo atestam os sentidos da expressão: *já presenciei...*, associados aos de *várias vezes*. Atitudes de agressão recorrentes e que são do conhecimento do(a) docente, sentidos que podem ser apreendidos no seu relato. O que possibilita entender que há a naturalização desse comportamento nos espaços escolares. Até pelo fato de não serem relatadas providências adotadas pela escola para evitar as ofensas dirigidas a estudantes negros/as em função de suas práticas religiosas de matriz africana ou de outras marcas de identidades étnicas.

O enunciado encontra-se atravessado por efeitos de sentidos de discriminação e preconceito não só a religiosidade, mas também a outros traços identitários do povo africano e de seus descendentes no Brasil. Discursivizações materializadas no depoimento através do

léxico *macumbeiro*. Termo comumente empregado como forma de posicionar os negros, como sujeitos inferiores na sociedade, sejam eles adeptos ou não de práticas discursivas de religiões dessa natureza. Esses efeitos discursivos permeiam as instituições sociais brasileiras desde o período de colonização do país. Logo, perpassam práticas discursivas produzidas e circulantes em instituições sociais, em especial a escola. Não é por acaso que as ações afirmativas produzidas em benefício da população negra no Brasil causem tanta repercussão nos meios sociais, inclusive na academia onde são materializados discursos acalorados, muitos deles com sentidos de discordância com as medidas desse caráter instituídas como regras e normas a serem adotadas pelas instituições de ensino.

Na escola, tratar de africanidade, de modo construtivo, ainda é algo pouco evidenciado. Mesmo após a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afrodescendentes brasileiros pelas instituições de ensino, em todos os níveis. Situação vivenciada seja por despreparo dos professores, seja pela influência do eurocentrismo que ainda perdura na cultura escolar e em todos os meios sociais do país. Percepção consoante com os sentidos desse enunciado:

[...] Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade, (MUNANGA, 2005, p. 5).

Os sentidos deste discurso talvez possam justificar as dificuldades que os participantes da pesquisa encontraram para expressar situações de violência oriundas por motivos de pertencimentos de etnias ou de cor na escola. Em respostas assinaladas nas questões abertas do questionário, muitos afirmaram ter havido práticas de violência nos espaços da escola, impulsionadas por traços identitários desta natureza. No entanto, só três educadores(as) relataram em seus textos como se concretizaram os acontecimentos. Entre esses enunciados, encontra-se esse: *Um aluno sofreu bullying por ser de cor negra, nos ambientes de sala de aula por parte de alguns colegas, educador(a)*³².

No depoimento do(a) educador(a) 30, o preconceito e a discriminação étnico-raciais encontram-se explicitados em sentidos de recursos linguísticos. Esses demarcam práticas de racismo, impulsionadas a partir da (in)tolerância com as discursividades de religião de matriz africana vivenciada pelo aluno. Diferente desse outro discurso, em que o narrador expressa a motivação para os atos de bullying exercidos contra o aluno - a sua negritude. Situação que

demonstra como os negros ainda são oprimidos, violentados nos espaços escolares. Porém, o depoimento se restringiu a esse enunciado, o que impossibilita examinar como se processaram os acontecimentos. Possivelmente, essa restrição resulte de discursivizações que compreendem que os professores não têm facilidade para se manifestar ou lidar com assuntos relativos a pertencimentos étnico-raciais, conforme atestam os sentidos dessa sequência linguística:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações fragrantemente de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política do avestruz ou sentem pena dos ‘coitadinhos’ [...], (MUNANGA, 2005, p. 15).

Contrário ao que se recomenda por estudos e pela Lei 11.645/2008, a africanidade ainda é trabalhada nas escolas sobre os símbolos negativos da escravidão ou por efeitos discursivos sobre eles construídos sob a ótica eurocêntrica. Neste sentido, são explorados aspectos que fazem com que os/as alunos/as negros/as não sintam orgulho de seus pertencimentos étnicos e, por eles, não queiram ser subjetivados. Enquanto que os/as não negros/as os/as subjetivam por meio de discursivizações que constroem estereótipos e preconceitos à população negra e a sua cultura. A falta de um trabalho sistemático de apresentação dos valores da cultura negra nos ambientes de aprendizagem promove rejeição. Isso, quando algum docente se habilita para ministrar atividades educativas desta natureza, como atesta esse depoimento:

Escolhi trabalhar no Ano Cultural -2013 as obras de uma cantora paraibana negra. Seus trabalhos versam sobre a cultura nordestina e a música negra. Escolhi vídeos, textos, músicas, tanto letras como melodias para mostrar aos alunos. No primeiro momento houve rejeição por parte da maioria, primeiro pelo fato de ela ter uma aparência masculina. Alguns alunos disseram, ‘oxe, essa peste é macho, é sapatão’. ‘Pensei que ela fosse loira, linda, af, ela é feia’ educador(a) 33.

Nesse relato, são observados sentidos de estereótipos, preconceitos e discriminação e estigmas ligados à orientação sexual e à cor. A expressão: *ter uma aparência masculina* expressa sentidos de homossexualidade. Ela reflete efeitos de sentidos perpassados nos meios sociais quando se refere a pertencimentos do universo gay para subjetivar sujeitos, de modo pejorativo, desrespeitoso. São discursividades de galhofa com a finalidade de ridicularizar o outro. Os sentidos da expressão são reforçados por de outros recursos linguísticos produzidos no discurso de alunos: *oxe, essa peste é macho, é sapatão*. Os dois vocábulos: “macho” e

“sapatão” são empregados pelo senso comum para posicionar o sujeito através de uma de suas fragmentações, concebida de modo determinado e essencializado. Assim, os itens lexicais referenciados, ao serem utilizados em discursivizações dessa natureza, o sujeito discursivo tem o intuito de desmoralizar, destruir, atacar, ofender o outro considerado gay. Portanto, a linguagem, dessa maneira, é usada para construção e/ou (re)produção de identidades estereotipadas. Neste caso, esse comportamento se insere na modalidade de violência simbólica.

Outros sentidos de construção de identidade por estratégias da negatividade podem ser interpretados nesse trecho do mesmo texto: *‘Pensei que ela fosse loira, linda, af, ela é feia’*. Apreendem-se nessa sequência linguística, interdiscursos que propagam ser o negro feio e que a beleza é encontrada no branco. Um reflexo da cultura eurocêntrica na sociedade brasileira e também de discursividades sobre a política do branqueamento da população do Brasil, adotada oficialmente durante um grande período da história deste país.

O preconceito racial, exposto no depoimento, é demarcado por configurações fenotípicas (GOMES, 2006) dos negros, concepção que comumente se encontra materializada em práticas das escolas. A partir do modo como são elaborados livros e outros materiais didáticos. Neste sentido, permanecem as discursividades que tratam o povo negro como feio, inferiorizado, o anti-herói da história sociocultural e econômica deste país e do mundo.

Práticas discursivas compatíveis com a situação descrita perpassam os meios de comunicação social e as produções artísticas. Já que, em geral, os artistas negros só podem exercer os papéis no cinema, na televisão, nos anúncios publicitários e, por vezes, na música, se esses estiverem relacionados às funções subalternas, submissas, àquelas subjetivadas como inferiores pela sociedade. Exceto se o tema abordado tratar de representação social do universo da população silenciada, marginalizada. Desse modo, se (re)produz a maneira como historicamente o negro é percebido pela sociedade e, por ela, subjetivado em todos os espaços sociais. A televisão no Brasil exerce uma grande influência sobre a população e, assim, “[...] a educação televisiva modela o imaginário, injeta personagens, cenários, atitudes, ideais; ela impõe toda uma micropolítica das relações entre os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, entre as raças etc” Guattari (1985, p. 53).

Discursivizações possíveis de serem examinadas em práticas pedagógicas como a relatada pelo (a) educador/a 33. Nele, são expressas atitudes preconceituosas de alunos/as seus/as, ao ouvirem as músicas da artista negra:

[...] deram muitas risadas, ridicularizaram as letras e a melodia e disseram preferir ‘o MC Daleste’, que eu devia ter procurado outro estilo, se eles ganhassem um CD dela o jogaria no lixo. Por fim, um aluno descobriu que a religião dela era de matriz africana (Candomblé), quando o mesmo expôs a descoberta, percebi que o preconceito aumentou e, além de tudo, quando viam os vídeos com a música diziam ‘ela vai se manifestar’, inclusive na produção das cartas que os alunos deviam enviar para a artista após os estudos, um dos alunos disse que Jesus a amava e que esperava a sua conversão.

Esse discurso explicita sentidos de preconceitos relativos à cultura dos negros e às suas religiosidades. Os recursos linguísticos: [...] *ridicularizaram as letras e a melodia*; e os: *se eles ganhassem um CD dela o jogaria no lixo* expressam atitudes de preconceito à poesia e à melodia produzidas pela artista. Práticas de violência em função da (in)tolerância com a influência da cultura africana em seu trabalho, mas também por efeitos discursivos inerentes aos seus traços fenotípicos, e a suposta orientação sexual da poetisa e interprete. Esse último motivo é expresso em discursivizações do mesmo depoimento.

A preferência de cada um sobre esse ou aquele estilo musical não se questiona, é um direito de escolha do sujeito em uma sociedade democrática. O investigado é a violência, examinada nesses termos do texto: *se eles ganhassem um CD dela jogariam no lixo*. A interpretação dessa sequência linguística assinala sentidos de desprezo e aversão à produção da artista que remontam, em certa medida, discursividades relativas à censura, a interdiscursividades contidas na expressão outrora empregada: “queima na fogueira”. As pretensas atitudes de censura explicitadas no discurso dos/as alunos/as, parafraseado pelo/a narrador/a, não aconteceriam, sem que antes houvesse o ritual de espetacularização, materializado através de atos de gozação, ridicularização, conforme atestam materialidades linguísticas do texto, redigidas antes desse enunciado.

Perspectiva possível de ser confirmada através da percepção do(a) educador(a), ao afirmar que detectou a intensidade de práticas de preconceito e discriminação ao trabalho da artista, a partir da descoberta do tipo de religião professada por ela - o “Candomblé”. Desta maneira, pode se considerar que os atos de violência perpetrados se inserem na modalidade de violência simbólica. Esses manifestados em interfaces: a sugestionada orientação sexual do sujeito – a homossexualidade; suas marcas fenotípicas da cor negra; sua religiosidade; e à influência africana em sua produção artística. Logo, atitudes preconceituosas materializadas de modo híbrido, relacionadas à (in)tolerância com matrizes identitárias do povo africano e seus descendentes. Práticas instigada por práticas discursivas da violência estrutural Minayo (1994) instituída historicamente pela sociedade Brasileira

Os sentidos dos depoimentos analisados nessa subseção exibem, em certa medida, uma rede discursiva de preconceitos, discriminação e racismo em relação ao negro, à sua religiosidade e suas produções artísticas. Atitudes concretizadas de modo perverso, violento, repercutido por efeitos discursivos que perpassam todos os meios sociais, entre eles os de formação de crianças e adolescentes – a escola. Percepção apreendida nesse texto:

[...] a forma negativa de ver o outro aparece na escola de forma cruel, onde o que é visto e colocado como o “outro” pode ser encontrado em uma criança que seja gorda, negra, alta, deficiente, baixa, nariguda, orelhuda, com os pés grandes, pobre, homossexual (que é sempre aquela que a gente diz: “ele tem um jeito delicado”, ou “nem parece menino/menina”). E todos vivem processos singulares de exclusão e discriminação. Ou seja, na escola o outro, o diferente é depreciado, ridicularizado, estigmatizado, discriminado... Abramowicz; Oliveira (2006, p. 55).

A interpretação do relato do/a educadora/a traduz o desrespeito com as diferenças sócio-históricas e culturais na escola, sobretudo as relativas às pertenças do universo homossexual, aos traços identitários de religião de matriz africana, às marcas de étnico-raciais dos/as negros/as e às discursivizações acerca das manifestações culturais africanas e brasileiras, essas, quando influenciadas pela cultura da África. Ao se acionar a essa narrativa os sentidos de outros depoimentos analisados nessa subseção, é possível examinar que a percepção materializada no texto dessa citação é experienciada no cotidiano escolar da unidade de ensino pesquisada, ou seja, o modo negativo como são tratadas as diferenças nos espaços de formação do estabelecimento.

6 - PRÁTICAS DISCURSIVAS E PRÁTICAS SOCIAIS: INTELIGIBILIDADES DAS DIFERÊNCIAS NA ESCOLA

As análises das narrativas dos(as) educadores(as), participantes da pesquisa, explicitaram que a produção da violência na escola é impulsionada em razão de causalidades diversas. Algumas motivadas por fatores exógenos as suas práticas discursivas e pedagógicas, geralmente resultantes de vingança ou contra-ataque a acontecimentos oriundos em comunidades circunvizinhas a unidade de ensino. Entretanto, a grande maioria das atitudes de violência depreendida nos depoimentos dos colaboradores desencadeou-se em função da intolerância com pertencimentos da diversidade cultural vivenciada nos espaços da instituição escolar. Outras foram se originaram de atitudes comportamentais de rebeldia, recusa a estratégias dos dispositivos de regulação, normalização e condução dos sujeitos adotados pela escola.

Pelo exposto, entende-se que a escola necessita redimensionar as suas práticas discursivas e pedagógicas para, através dessa estratégia, promover a diminuição da violência em seus espaços. Para isso, é preciso considerar fundamentalmente duas dimensões: a que necessita de parceria com o Estado, com entidades não governamentais e com as comunidades; a que, apesar de também necessitar de colaborações e de ações políticas estatais, a instituição escolar é uma das principais responsáveis por ela. Isto porque é nela que (re)produz e faz circular discursividades relativas às regras e normas de seu funcionamento e à condução dos sujeitos em seus ambientes. Deste modo, a escola pode refletir a sua atuação e buscar redimensionar as suas práticas.

Com relação à primeira dimensão, a escola precisa intensificar as atividades educativas sugeridas pelos programas e projetos já instituídos pelo Governo Federal, tais quais: Escola que Protege, Escola Aberta, Mais Educação, Saúde cidadã, entre outros. Ao assim agir, a instituição oferecerá mais condições de aprendizagem aos seus alunos e familiares, como também assumirá o papel de mediação de debates sobre problemas sociais existentes nas comunidades em que ela está situada. Entre esses, os inerentes à insegurança dos cidadãos e das cidadãs, configurada pelas crescentes atitudes de violência que assolam todos os espaços sociais da sociedade brasileira. A instituição escolar colaborará ainda para trazer ao debate as causas e consequências dos fenômenos da violência, com intuito de juntos, escola, comunidades e governos buscarem a construção de uma cultura de paz que beneficie a comunidade escolar diretamente e indiretamente a população em geral.

Em se tratando da segunda dimensão, a instituição de ensino precisa modificar as suas práticas, em especial as que dizem respeito ao trato com a diversidade sociocultural que compõe a nação brasileira. Para isso, deve se embasar em conhecimentos produzidos pelos seus profissionais, mas em particular em documentos de regulação e normalização da educação e do ensino do Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (1996,1997) e a Lei 11, 645/2008, o Plano Nacional de Educação em Direitos humanos. Também são recomendados como suporte estudos das diferenças socioculturais na educação que exploram as teorias do multiculturalismo interativo ou interculturalismo. Percepção que:

[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas, (CANDAUI, 2008, p. 23).

Interculturalidade materializada nas práticas discursivas e pedagógicas da escola consoante com as seguintes características:

Um processo dinâmico e permanente de relação de comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre eles na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; uma meta a alcançar, Walsh (2001, p. 10-11 citada por CANDAUI, 2008, p. 23).

Desta forma, a escola contribuirá para que educandos e educadores aprendam novas maneiras de se inter-relacionarem, ou seja, por meio do respeito e valorização das diferenças sócio-históricas e das pertencas culturais de cada educando e educador. Estratégia de condução e governamentalidade dos sujeitos educacionais na instituição escolar que possibilita a promoção da redução dos conflitos e das atitudes comportamentais de violência, impulsionadas por discursivizações de intolerância a marcas identitárias da diversidade sociocultural presentificada no cotidiano escolar. A percepção intercultural aponta para o redimensionamento de estratégias do ensino e dos modos de subjetivação dos sujeitos, ou

seja, pelo interculturalismo, a escola é reinventada, conforme os sentidos dessa sequência linguística:

A escola está chamada a ser mais de que um lócus de aproximação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. – e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar (CANDAUI, 2005, p. 14).

Baseado nesses pressupostos, um plano de ação foi elaborado para ser desenvolvido pela escola, a partir do ano letivo de 2014. Algumas de suas propostas já foram ou estão sendo efetuadas, enquanto outras se encontram em andamento ou previstas para serem iniciadas no segundo semestre letivo.

Para a elaboração do plano de ação, foram consideradas as duas dimensões referenciadas nesta subseção, a partir da compreensão de que a maioria de suas proposições para se consolidar, depende do compartilhamento das ideias e estratégias dos colaboradores da escola. Em especial, quando se trata de conteúdos e métodos instituídos por programas e projetos que envolvem profissionais de outros campos do conhecimento ou de pessoas das comunidades.

Com esse entendimento, levantaram-se as propostas, subdivididas em três eixos. As primeiras dizem respeito às atividades só efetivadas se em parceria com outras instituições estatais, entidades não governamentais e profissionais envolvidos em programas e projetos do governo. Esses têm o propósito de envolver as comunidades em processos educativos que reflitam as práticas educativas que valorizem as diferenças que constituem a pluralidade cultural dos que forma à nação brasileira. Através dessa estratégia, promover a construção de uma cultura de paz nas escolas e nas comunidades. Para essas, as proposições foram instituídas dessa maneira:

- Intensificação das atividades dos programas e projetos do Governo Federal, adotados pela escola: Escola Aberta, Escola que Protege, Saúde Cidadã, Mais Educação e Prevenção ao Uso Abusivo de Drogas. Neste sentido, a escola em parceria com os educadores e profissionais de outras áreas de atuação envolvidos nesses programas e projetos realizarão de modo mais efetivo, palestras, debates, seminários sobre os temas ligados à diversidade cultural e a

violência e a repercussão de atitudes de violência na educação e nos modos de subjetivação dos sujeitos nos espaços sociais. Para isso, além dos profissionais que já atuam regularmente na escola: professores, gestores, monitores ou oficinairos e os aprendizes, são convidados para contribuir com cada atividade, representantes do Conselho Tutelar, Promotoria Pública, Secretaria de Educação e de outras entidades governamentais e não governamentais.

- Estabelecimento de interação das atividades pedagógicas regulares do estabelecimento ensino com as desenvolvidas pelos programas e projetos referenciados. Em especial, aquelas inerentes aos temas da cidadania, dos direitos humanos e de leituras e oralidades. A execução dessa proposta promove o intercâmbio entre as ações desenvolvidas pela e na escola e, assim, socializam-se discursividades acerca da construção de uma cultura de paz nos ambientes da instituição e nas comunidades circunvizinhas. Atividade em andamento, desde o início do mês de abril do ano em curso.
- Interação com as ações do Programa Mais Educação com as do ensino regular, de modo a promover entre os aprendizes a compreensão de que são práticas educativas associadas que visam beneficiá-los. Isso evita que discursivizações circulem nos espaços da instituição apontando os alunos assistidos pelo Mais Educação, como se eles não integrassem o corpo discente da escola nos turnos em que participam das oficinas do Programa. Essa proposta também se encontra em andamento, desde o mês de abril do ano em curso.
- Realização de debates com profissionais da escola e da saúde sobre a importância de um trabalho integrado entre eles acerca de atividades do Programa Saúde na Escola. Debater também os benefícios desse Programa à comunidade escolar e à população em geral. Neste cenário, se inserem as atividades de educação para o trânsito, alimentação saudável, cuidados ambientais e as ações de saúde regularmente efetuadas pelos profissionais das Unidades de Saúde da Família na unidade de ensino. Do mesmo modo que a proposta anterior, essa foi iniciada em maio.
- Ênfase para as ações pedagógicas em parceria com pessoas e/ou instituições, acerca do uso abusivo de drogas e suas consequências à saúde, à educação e à convivência social dos usuários nos meios sociais. Também questionar a relação das drogas com a violência na escola e na sociedade em geral.

As proposições produzidas para o segundo eixo do plano de ação dizem respeito às práticas pedagógicas da escola, nas quais se inserem: seleção de conteúdos disciplinas, planejamento, execução e avaliação das atividades educacionais. Essas ações têm como principais responsáveis os docentes da instituição. Neste contexto, buscar-se-ão inserir, nos conteúdos ministrados pelas disciplinas, os temas relativos às diferenças da pluralidade sociocultural, em particular os traços identitários que a pesquisa apontou como os mais difíceis de serem aceitos nas relações interpessoais dos sujeitos educacionais da instituição. Assim, destacam-se as orientações sexuais, em particular as discursividades homossexuais; as discursivizações sobre religiões, sobremaneira as de matriz africana; as questões étnico-raciais relativas ao negro, ao índio e aos ciganos. Portanto, as propostas têm o intuito de contribuir com a modificação das práticas discursivas e pedagógicas da unidade de ensino em relação aos modos como são construídas as identidades de alunos e professores, mas também aos modos de regulação, normalização e condução dos sujeitos nos espaços de convivência da escola. Com essa perspectiva, elaboraram-se as seguintes proposições:

- Realização de debates em sala de aula, ou em outros espaços de aprendizagem, aulas temáticas com textos escritos e imagéticos como: charges, fotografias, vídeos e outros instrumentos de estudo em que possam ser explorados efeitos discursivos sobre o negro, a sua cultura, e religiosidade.
- Aplicabilidade do teor da Lei 11.645/2008 nas atividades pedagógicas da escola, em especial nos das disciplinas: Língua Portuguesa, Artes e História.
- Questionamento com os alunos a respeito dos modos como os gays são subjetivados nos meios sociais, em especial na escola. Para isso, os materiais utilizados devem ser os que permitam interpretar essas discursividades (livros didáticos, filmes, peças publicitárias, programações de TV, jornais e outros instrumentos pedagógicos).
- Promoção de debates sobre a importância do respeito à religiosidade de cada aluno e/ou de indivíduo. Para isso, além das discussões de sala de aula, a escola deve realizar atividades que envolvam os diferentes credos religiosos, atividades concretizadas de forma ecumênica.
- Apresentações de manifestações artísticas na escola sobre as diversas influências culturais, essencialmente aquelas estigmatizadas pelos meios de

comunicação com a finalidade de desconstrução de estigmas. Neste cenário, devem ser destacadas as artes e culturas dos negros, dos índios e dos ciganos.

- Promoção de fóruns de debates entre professores e alunos sobre o estilo Hip Hop e as origens do Rap no Brasil e em outros países. Uma forma de desconstruir discursivizações que circulam na mídia e nos meios sociais com sentidos negativos sobre a mulher, o negro ou mesmo fazem apologia à violência e ao uso de drogas.

Muitas dessas propostas foram debatidas no primeiro semestre de 2013, no encontro de planejamento geral da escola, sendo que algumas só iniciadas a sua execução, em maio de 2014. A expectativa é que as proposições desse plano de ação se transformem em atividades sistemáticas das práticas educacionais da instituição e sejam inseridas nos conteúdos pedagógicos ministrados regularmente na escola.

Em se tratando de Africanidade, deliberou-se que esse é o tema das práticas da unidade de durante todo o segundo semestre letivo de 2014, com culminância no final de novembro desse ano. Em diversos momentos desse período, ocorrerão apresentações artísticas e culturais em homenagem ao Dia da Consciência Negra e às lutas contra a discriminação do povo negro, da mulher, e dos idosos.

O terceiro eixo apontado nesse plano de ação se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Este ministrado a partir da linguagem compreendida como prática social e que, em uso, o sujeito constrói subjetividades, ao mesmo tempo em que também é subjetivado. Neste sentido, as aulas de Língua Portuguesa devem se materializar em textos verbais e imagéticos, considerando-se os seus aspectos de produção discursiva. Destarte, o trabalho de interpretação/compreensão de uma ou de um conjunto de sequências linguísticas não se restringe aos seus elementos linguísticos. Pelo contrário, são problematizados os seus diversos conhecimentos: os linguísticos, os comunicacionais e os enciclopédicos - contexto sócio-histórico ou ideológico, Orlandi (2012).

Com essa compreensão, abrem-se espaços para a apreensão dos conhecimentos intra e extralinguísticos de um texto e, através disso, a investigação de efeitos de sentidos de discursos que constroem subjetividades ou identidades socioculturais. Situação que possibilita questionar estereótipos/ estigmas e preconceitos produzidos pela sociedade e vivenciados nos meios sociais, sobretudo aqueles que discursivamente são utilizados para subjetivar, de forma negativa, negros, religiosidades, homossexuais, mulheres, e grupos marginalizados da população brasileira. Essa perspectiva de estudo da linguagem possibilita ao aprendiz

entender que a realidade “[...] não é um dado; é um efeito, uma operação de práticas discursivas ‘ordenadas’ do mundo social, denominada efeito-instrumento” Fabrício (2006, p. 55). Desta maneira, o docente de Língua Portuguesa oferece condições ao seu aluno para compreender que a linguagem [...] deve ser entendida como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais Fabrício (2006, p. 57).

Por essa ótica, utilizam-se metodologias de interpretação e análises de discurso que permitem aos aprendizes refletirem a linguagem em interação com a cultura, a sociedade e as subjetividades. Situação propícia para questionamentos da realidade e, dessa forma, a expectativa de modificá-la, transformá-la. Percepção apontada pelas teorizações do multiculturalismo interativo ou interculturalismo na educação (CANDAU, 2000), (CANDAU; MOREIRA, 2008).

Em consonância com esse panorama, levantaram-se essas propostas para o exercício das atuações dos profissionais de Língua materna na escola:

- Estudos de compreensão/interpretação dos textos do livro didático e de outros instrumentos didáticos, tendo em vista os seus aspectos intra e extralinguísticos de cada texto.
- Problematizações nos textos sobre efeitos de sentidos que traduzem a (re)construção de identidades sócio-históricas e culturais na sociedade.
- Exploração de gêneros textuais que reportem situações socioculturais vivenciadas pelos(as) alunos(as) da escola. Sobremaneira, aqueles que tratam de traços identitários que têm impulsionado atitudes de violência nos meios sociais escola em função da (in)tolerância com as suas discursivizações.
- Intensificação dos assuntos regulamentados na Lei 11.645/2008 nos conteúdos ministrados pelo/a docente de Língua Portuguesa da unidade de ensino.
- Promoção de fóruns de debates para que os aprendizes possam expor as suas histórias e opiniões acerca de temas abordados na sala de aula, propiciando, deste modo, o direito de comunicação e expressar dos aprendizes.
- Realização de estudos de produção textual, tendo em vista o método de ação x reflexão x ação. Desta forma, priorizam-se os estudos por meio de projetos e sequências didáticas.

- Utilização da internet para promover leituras de textos e hipertextos com efeitos de sentidos de normalização e condução dos sujeitos nas instituições, e os modos em que eles são subjetivados e subjetivam os outros.

Essas proposições, assim como as outras desse plano de ação, foram elaboradas sob a ótica de um processo contínuo de atividades educacionais, todas sujeitas a redefinições, a depender das condições sócio-históricas apresentadas. Desta maneira, algumas já se encontram em execução, enquanto outras, em via de serem efetuadas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após serem problematizadas concepções de estudos da violência e da violência escolar; teorizações sobre modos de subjetivação do sujeito; dispositivos de regulação, normalização e condução dos sujeitos nas instituições sociais; discussões acerca da construção de pertencimentos de identidades; e de narrativas de educadores de uma escola municipal de João Pessoa, a pesquisa concluiu que as práticas de violência vivenciadas no interior da escola foram impulsionadas por causalidades distintas, por vezes, intercambiadas.

De acordo com o cenário descrito, vários fatores foram apontados, enquanto elementos motivacionais da violência. Um dos motivos mais destacado nos depoimentos se refere à culpa das famílias, mídia e da convivência de crianças e adolescentes com a violência. Neste sentido, as atitudes de violência vivenciadas na escola tiveram como causa discursivizações exógenas as práticas discursivas e pedagógicas da instituição escolar. De acordo com esse cenário, os(as) educadores(as) abordaram aspectos relativos à violência estrutural, experienciada pelas camadas mais pobres da população brasileira. Os discursos da maioria dos/as participantes perpassam efeitos discursivos sobre intolerância com pertencimentos da diversidade sociocultural brasileira. Há depoimentos que relatam a violência impulsionada por discursivizações atinentes à recusa/resistência de alunos/as aos modos como eles/as são subjetivados/as e conduzidos/as pelos docentes e funcionários da escola ou à normas de funcionamento da instituição.

Situação expressa em dois relatos: um(a) em que o/a docente explicita atitudes de violência, cometidas por um de seus alunos, como forma de repúdio a um trabalho de avaliação na sala de aula; outro em que o(a) participante realiza uma série de questionamento a respeito da maneira de tratamento de professores em relação a seus/as educandos/as. Para isso, ela expõe adjetivações de sentidos desdenhosos, geralmente empregados por docentes para subjetivar alunos/as, sem que esses/as docentes reflitam as razões da indisciplina ou dos atos de violência instituídos por suas vítimas na escola. A mesma participante explicita situações de estratégias de dispositivos de regras e normas adotadas pela instituição escolar, análogas a de uma prisão. Para isso, ele/a utilizou uma metáfora que compara a vivência dos alunos em sala de aula com a de um pássaro engaiolado. As ações descritas, nesse contexto, se inserem na concepção de violência simbólica ou institucional.

As narrativas dos/as educadores/as encontram-se perpassadas por efeitos discursivos que expressam estratégias de regulação e condução dos alunos da escola. Essas instigaram atitudes de violência produzidas por alguns deles nos ambientes da unidade de ensino, sem

que fossem refletidas, pela maioria dos narradores, as causas para a constituição desses acontecimentos. Por sua vez, foram perscrutadas, em depoimentos, discursivizações que acusam as famílias e os desprestigiados pela sociedade enquanto responsáveis por atos de violência efetuados na escola. De acordo essa percepção, o Estado é absorvido de suas responsabilidades em relação à obrigação de oferecer condições estruturais que garantam a integridade física e emocional dos cidadãos e cidadãs brasileiras, em particular dos aprendizes nos espaços educacionais. Este cenário contraria o que é assegurado enquanto direito básico juridicamente garantido pela Constituição do país. Nos depoimentos, não foram verificadas discursivizações que apontassem o Estado como responsável pela produção de violência estrutural, constituída historicamente contra camadas que compõem a nação brasileira, os negros, os índios e os ciganos.

As investigações das narrativas expuseram as práticas de violência recorrentes nos espaços da escola, sobremaneira, em face de efeitos discursivos de intolerância com traços identitários de etnia ou cor, homossexualidade e religiosidades. Atitudes comportamentais impulsionadas por modos de subjetivação dos sujeitos nas relações interpessoais de convivência nas salas de aula ou em outros ambientes de vivência. É fundamental destacar que houve dificuldades de educadores para tratar dessas discursivizações, em particular as que se referem ao universo gay e as inerentes a negritude dos negros e a sua religiosidade.

Assim, foi possível conferir a necessidade de que sejam redimensionadas as práticas discursivas da escola, no sentido do tratamento das diferenças em todas as suas atividades pedagógicas. Redimensionamento construído como concebe o interculturalismo, ao tratar das diferenças na educação. Destarte, a instituição de ensino proporciona uma formação a seus educandos que valorize as diferenças sociais, históricas e econômicas, através de questionamentos acerca das identidades, sobremaneira as de perfis de negatividade, de inferioridade. Construções discursivas que, além da violência simbólica que elas produzem, ainda induzem a práticas de outras modalidades que ferem física e moralmente o ser humano.

As relações conflituosas na escola sempre haverá. Elas são inerentes ao convívio de indivíduos que ocupam um mesmo espaço social. Entretanto, como conferem as teorias do multiculturalismo interativo ou interculturalismo, as diferenças tratadas na educação com respeito, valorizando-se os saberes culturais, sem que nenhum deles se sobreponha em relação aos outros, sem que nenhuma matriz identitária seja percebida enquanto socialmente superior, essa visão posta em prática no cotidiano escolar possibilita de diminuição das práticas de violência nos meios educacionais, e, deste modo, propicia a convivência respeitosa entre iguais e diferentes.

8 – REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABRAMOVAY, Míriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO/Ministério da Saúde/Secretaria de Direito Humanos do Ministério da Justiça/CNPQ/Instituto Airton Sena/UNAIDS/Banco Mundial/USAID/Fundação FORD/CONSED/UNDIME, 2002.
- _____. (Coordenadora). **Cotidiano das escolas: entre violências**. ABRAMOVAY, Míriam (coordenação). Brasília: UNESCO/MEC, 2005.
- _____; AVANCINI, M. F. **Educação e civilidade**. (2002). Disponível em: <http://www.ucb.br/observatorio>.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **A escola e a construção da identidade na diversidade**. In: ABRAMOWICZ, Anete; e outros. Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê – Autores Associados, 2006.
- ANDI. **Mídia e infância: o impacto da exposição de crianças e adolescentes a cenas de sexo e violência na TV**. Disponível em: http://www.andi.org.br/sites/default/files/O%20impacto%20da%20exposi%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes_.pdf
- AQUINO, Júlio Groopa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. **A violência escolar e a crise de autoridade docente**. In: Cadernos Cedes, ano XIX, n. 47, p. 07-19, 1998.
- _____. **Questão da Violência nas Escolas: entrevista**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=001.
- _____. **Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente**. (2002). Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a07v41n143.pdf.
- _____. **Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo docente**. Porto Alegre: Educação, v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/agosto, 2013.
- ARENDT, H. **La crise de la culture**. Paris: Gallimard, 1972.
- _____. **Entre o passado e futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.
- _____. **Vida líquida**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **A arte da vida.** Tradução. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

BLAYA, Catherine; DEBARBIEUX, Éric. **Violências nas escolas:** dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução, Fernando Tomaz, 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 1989.

_____. Presidência da República. **Lei n. 11.645/08.** In: Construir Notícias. Recife – PE: Multi Marcas Editoriais Ltda, 2008, p. 5, ano 07, - n. 42, set/out/2008.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Secretaria especial dos direitos humanos; Ministério da Educação e Cultura, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC/ACS, 2005.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CANDAU, Vera Maria. (Org). **Reinventar a escola.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Uma ideologia perversa.** Folha de São Paulo, São Paulo: 14 de março de 1999. Caderno Mais, p. 3. In: FACKIN, Rosemary. **Violência na escola, da escola e no entorno da escola.** Caderno de pós-graduação – Educação, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 75-82, 2006.

CARDIA, Nancy; CINOTO, Rafael; e outros. **Pesquisa nacional, por amostragem, por atitudes, normas culturais e valores em relação à violação dos direitos humanos e violência:** um estudo em 11 capitais de estado. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2012.

CHARLOT, Bernardo. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **A violência na escola:** como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p.432-442, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- DADOUN, Roger. **A violência**. Ensaio acerca do homo violens. Trad. P. Ferreira, C. Carvalho. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- DELEUZE, Giles. **Conversações**. 3. ed. Tradução: Peter Pál Pelbart, Editora 34, (3013).
_____. **Pourparlers**. Paris: Les Éditions Minuit, 1990.
_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FABRÍCIO, Branca Farabella. **Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”**: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 6. ed. Campinas, SP: Vênus Editora, 2011.
- FILHO, Francisco Bento da Silva. **Escola do medo**: o discurso dos atores educacionais acerca da violência na escola. João Pessoa: UFPB/PPGE (Mestrado em Educação), 2003.
- FONTES, Ana Maria Morais. **Violências nas escolas**: a crise de autoridades. Juiz de Fora/MG: Educar Foco, v. 15, n. 01, p. 77-85, mar/ago, 2010. Disponível em: www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/05/Artigo-04-15.1.pdf.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
_____. **A arqueologia do saber**. Tradução, Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução, Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
_____. **Microfísica do poder**. Tradução, Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.
_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
_____. **O uso dos prazeres**. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
_____. **Ditos e escritos IV**. Michel Foucault. Estratégia, poder-saber (Poder e saber; p. 223-240). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-49.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Tradução de ROLNIK, Suely Belinha. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GOMES, Nilma Lino. **Diversidade cultural, currículo e questão racial**: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICH, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção;

- SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortês, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Tradução, Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopez Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KING, Luciana. **Notas para trabalhos com técnicas de grupos focais**. Belo Horizonte: Psicologia em Revista, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202/213>
- LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. 8. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da Violência**. Tradução, Cristina M. V. França. São Paulo: Editora revista dos Tribunais, Edições Vértices, 1987.
- _____. **A violência totalitária: ensaios de Antropologia Política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MINAYO, Maria Cecília de S. **A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública**. Rio de Janeiro: Caderno Saúde Pública, 10, suplemento 01, p. 07-18, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v10s1/v10supl1a02.pdf>
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: 2006.
- _____. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MOURA, C. B.; Silva, M. P.; LOPES, F. M. S. R. **Das batalhas identitárias às práticas de liberdade: histórias de vida de uma professora negra**. Linguagem em (Dis)curso (Impresso), v. 12, p. 545-571, 2012.
- _____. **Práticas discursivas de regulamentação e liberdade no processo de desenvolvimento profissional: constituição de subjetividades de professores na Revista Nova Escola**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem/área Linguística Aplicada) –

Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio grande do Norte (UFRN).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

_____, (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. Préfacio. In: KRAEMER, C. **Ética e Liberdade em Michel Foucault: Uma leitura de Kant**. 1. Ed-. São Paulo: Educ, 2011.

NEVES, Carla das; CASTELLO, Liana. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro e do presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Violência Saúde Coletiva: contribuições teóricas das Ciências sociais a discussão sobre o desvio**. São Paulo: Saúde Soc, v. 17, n. 3, p. 42-53, 2008.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n3/06.pdf>

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Gesto de Leitura: da história ao discurso**. 3. ed.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2. ed. - Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

PEQUENO, Marconi. **Violência e Direitos Humanos**. In: LYRA, Rubens Pinto. **Direitos Humanos Os desafios do século XXI: uma abordagem interdisciplinar**. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência contra crianças**. Assembléia Geral das Nações Unidas, agosto, 2006. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portugues.pdf.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIFIOTIS, Theóphilos. **Nos campos da violência: diferença e positividade**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~levis/downloads/artigos/NCVDP.pdf>

ROSE, Nicolás. **Governando a alma: a formação do eu privado**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 30-45.

- SAKMON, C., R. De Vito, e R. Gomes Pinto. (org.). **Justiça Restaurativa**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, 2005. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/reforma/pdf/publicacoes/Livro%20%justiE7a%20restaurativa.pdf>
- SASTRE, Edilberto. **Panorama dos Estudos sobre Violência no Brasil: 1980 – 2009**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf>.
- SILVA, Ana Beatriz. **Bullying: mentes perigosas na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SILVA, Marluce Pereira. **Vidas narradas, histórias vividas: a construção de projetos identitários em discursos de docentes negros/as**. João Pessoa: UFPB/CNPQ, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 8. Ed-. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- SPOSITO, Marília. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. In: Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, v. 27, n. 1, p. 87-103, Jan/Jun, 2001.
- _____. **A instituição escolar e a violência**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, Jun, 1998.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

VIOLÊNCIA, DIVERSIDADE SÓCIO-CULTURAL E SUBJETIVIDADES: AS DISCURSIVIDADES EM NARRATIVAS DE EDUCADORES/AS

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa sob a responsabilidade de Enildo da Paixão Rodrigues, aluno do curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino desta universidade, em que se pretende analisar em práticas discursivas de profissionais de educação desta unidade de ensino a produção de sentidos da violência acerca das diferenças no contexto escolar.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participar de conversas em grupos focais com o pesquisador e das respostas a um questionário elaborado pelo ele.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa serão reparados com procedimentos que venham apagar qualquer dano. Se você aceitar participar, estará contribuindo para promover debate sobre questões ainda pouco debatidas na academia, em específico a produção de atos de violência provenientes de modos de subjetivação nos espaços escolares.

Se depois de consentir sua participação o (a) Sr (a) decidir não continuar participando, tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, seja antes ou depois da geração dos dados, independente do motivo e sem que isso acarrete qualquer prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será preservada. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço, Rua: Arnaldo Costa, 1464, Cristo Redentor, em João Pessoa-PB ou na escola, *lócus* da pesquisa, onde exerce a função de professor. Pode ainda contatá-lo pelo telefone (08388693519) ou (083 32232121).

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi o que me foi apresentado. Concordo em participar do projeto, sabendo que não serei remunerado (a) e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ___/ ___/ _____

Assinatura do (a) participante

Assinatura do responsável

ANEXO B

Formulário para as narrativas dos/as educadores/as dos grupos focais, primeira etapa de geração de dados da pesquisa

ANEXO C

Texto do questionário distribuído aos/as educadores/ - participantes da pesquisa na segunda etapa de geração de dados.

Questionário:

1 - Os fenômenos da violência no contexto escolar têm se tornado tema de pauta dos meios de comunicação frequentemente e também pautado as reuniões dos profissionais da educação em seus mais variados fóruns. Esse assunto tem recebido o merecido destaque nesta unidade de ensino?

A () sim.

B () não.

2 – Tem havido atos considerados por você como violentos nesta unidade de ensino?

A () sim.

B () não.

3 – Caso a sua resposta à questão anterior seja afirmativa, quem foi (ram) o(s) agente(s) desse(s) atos no contexto escolar dessa unidade de ensino?

A - () aluno (s).

B - () docente (s).

C - () gestor (es).

D - () família.

E - () outro (s).

4 – Violência, agressividade, indisciplina, incivilidade e bullying, em sua concepção, apresentam os mesmos sentidos?

A () sim.

B () não.

5 – Se a sua resposta à questão anterior tenha sido negativa, favor justificar a sua posição.

6 – Quais foram ou continuam sendo os causadores da violência no contexto desta instituição de ensino, segundo o seu ponto de vista?

A – () a família.

B – () a instituição - escola.

C - () a sociedade.

D - () outros.

7 – Esta questão está diretamente relacionada com a anterior. Neste sentido ela solicita sua argumentação a respeito do que foi assinalado por você nos itens acima.

8 – Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A – () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa(s) que corresponda(m) ao (aos) tipo/s de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A – () orientação sexual.

B - () questão étnico-racial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E – () outros.

10 – A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a(s) situação(ções) ocorrida(s) de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

ANEXO D – Textos produzidos pelos/as participantes da pesquisa na última reunião dos grupos focais

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 31; função na escola professor;
série ano que leciona EJA; disciplina/turma que leciona Matemática; série/ano que leciona III/IV;
tempo de trabalho na escola 3 anos;
QUADRO permanente, () contrato temporário () prestador,
FORMAÇÃO Superior, () licenciatura incompleta, () licenciatura completa,
() especialização, () mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Escolhi esta profissão porque sempre gostei de Matemática e de transmitir conhecimentos.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Certa vez, no final de uma aula, presenciei uma agressão física que envolveu dois alunos. No momento em que um dos meus alunos deixava a sala de aula, foi surpreendido por outro estudante, de estatura e idade maior. A agressão deu-se através de um soco, o qual fez a vítima ir ao solo, apresentando um sangramento considerável. Após o susto, procurei acalmar os estudantes e acionar outros funcionários da escola para socorrer a vítima da agressão e adotar as medidas cabíveis para punir o causador da violência. O aluno agredido foi levado até um pronto-socorro onde recebeu as devidas cuidados.

Os motivos que levaram a esta agressão não ficaram muito esclarecidos, mas acredita-se que foi por causa de uma ex-namorada da vítima. Acredito que este caso de violência foi

motivado devido à falta de diálogo e compreensão dos alunos. É lamentável que o ambiente escolar seja palco de tamanha violência. Para evitar fatos como este, precisamos tomar medidas preventivas no sentido de inibir o comportamento inapropriado dos alunos. Acredito que o afastamento dos alunos, medida adotada pela escola, serviu para mostrar para os demais alunos que os profissionais que atuam nesta instituição de ensino não admitem nenhuma forma de comportamento impróprio por parte dos alunos.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 34; função na escola Professora
série ano que leciona 6º ano; disciplina/turma que leciona Português série/ano que leciona 6º ano
tempo de trabalho na escola 1/6 ano
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Sempre achei a profissão de professora desprezada por muitos. No entanto, ao escolher licenciatura percebi a importância de ensinar e aprender. Amo a sala de aula, gosto da liberdade de me expressar e de ensinar o que é melhor e o que vem do coração.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Um aluno que se destacava em sala de aula, não por ~~meu~~ meu interesse nos estudos, mas por seu tamanho e coragem, certa vez me enfrentou quando o pedi para se retirar da minha aula. Eu ~~entrei~~, pois achei perder a calma e gritei com ele, após ~~alguns~~ alguns minutos de "bate boca". Ele me empurrou e eu caí sentada a cadeira. Quando levantei, ele mais uma vez me empurrou e torceu meu braço pressionando contra a porta. Me ameaçou, quando disse que iria falar com a direção. Fui imediatamente encaminhado aos especialistas, pois não havia tido a primeira vez que ele me

espantosa. Embora nunca de maneira
tão violenta. Fiquei tão arrasada com a
situação, que não consegui mais dar
aulas no restante da tarde. O aluno foi
mandado para casa com a obrigação

de não retornar a escola com a presença
do responsável. Dito isto, foi o que aconte-
ceu no dia seguinte. Estava em mis-
trando uma aula quando me chama-
ram para conversar com o responsável
pelo aluno. Sua avó materna. Ela estava
calma, contou o ocorrido e ela pediu
desculpa e disse que falava com ele no
entanto para minha surpresa, come-
çando e questionando mais a senhora,
descobri, senti uma história de vida
sofrida, cruel e injusta. Me questionei e
percebi que a escola era o refúgio daquele
garoto. E eu estava sendo mais a fazer
com ele. Imediatamente voltei a
sala de aula que coincidentemente era a
dele. O pedi perdão e ele também, choramos
e nos abraçamos. Foi uma lição para nós
dois. Mudei minhas atitudes não só para
com ele, mas em geral.

Se já fazia meu trabalho com amor, de
pois dessa situação passei a amar
não apenas minha profissão e o meu tra-
balho, mas também a amar mais e mais
as pessoas.

Deve haver um trabalho específico com
os profissionais da educação, com aqueles

FONTE: Rodrigues, Enildo da Paixão. Violência na escola: análise da percepção da violência na Escola Municipal
de Ensino Fundamental Prof. Durmeval Trigueiro Mendes à luz dos princípios da educação em direitos humanos
/ Enildo da Paixão Rodrigues - João Pessoa, 2009. Monografia (especialização) - UFPB/CCHLA

de terem mais humanos, com eles muitos
que apenas trabalham, mas existe a direção.
Se culpa os alunos, mas pouco se fala sobre

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 43; função na escola Professora;
série/ano que leciona 1^o ano; disciplina/turma que leciona _____; série/ano que leciona _____;
tempo de trabalho na escola 1 ano;
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Escolhi ser professora primeiro pela vontade de Deus, segundo por vocação.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Não vivenciei nenhuma situação de violência dentro da minha sala de aula, por trabalhar com crianças de zero inicial. Atualmente não existem problemas de violência entre os alunos.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 37; função na escola Professora;
série ano que leciona 7º; disciplina/turma que leciona Português; série/ano que leciona 7º;
tempo de trabalho na escola 4 anos;
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Por gostar e me identificar, sempre quis ser professora e hoje me realizei e me orgulho.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Após 15 minutos de aula, percebi que um ¹⁸⁷aluno estava um pouco alterado, nervoso e ameaçando com palavras (vou te furar) os outros alunos. Comecei a observar melhor este aluno pois o mesmo estava bem diferente em relação ao comportamento; foi quando vi que ele estava com uma faca por baixo da camisa; imediatamente, sem que ele percebesse que eu havia descoberto o que ele escondia, fui até a porta para pedir ajuda, ou melhor, tira-lo da sala, e neste momento não havia nenhum repórter; Sai de sala bem discreta e fui falar com Karla sobre o que estava acontecendo, ela rapidamente pediu que eu ficasse ali mesmo

onde estava e subiu com outras pessoas para resolver o problema, mas, ao chegar na sala, o aluno já tinha passado a faca para um outro aluno do 8º ano.

A faca não foi encontrada, mas a diretora conversou com os dois alunos, ~~então~~ e eles confessaram que estavam com a faca.

"A parte ruim dessa história, é que os dois alunos ficaram sabendo que fui eu quem contou a diretora, realmente disse eu não gostei".

Escolhi esta história por achar bem "forte" e muito presente pois eu era o professor da sala;

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 33; função na escola professora;
série ano que leciona 8º; disciplina/turma que leciona Port.; série/ano que leciona _____;
tempo de trabalho na escola 04 anos;
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

• Gosto de contribuir com a formação dos jovens.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

• Briга de aluno no corredores -

Soube que a causa da briга se deu fora da escola, no entanto, o enfrentamento ocorreu no intervalo entre aulas. O resultado dessa briга foi a expulsão de um deles.

Comentário: Apesar de ocorrer a expulsão de um deles, ainda ocorreram muitas cenas de violência. ~~isto~~ que fica evidente é que "violentos" é algo banal, não importa se é com palavras, gestos, apêes... Os adolescentes parecem estar acostumados ou terem incorporado a violência como elemento "normal" em suas atitudes

Nota pessoal: Creio que a escola ela re-produz os valores, hábitos e costumes da sociedade. Sendo que alguns pontos geram mais violência:

- Falta de amor entre a família;
- Falta de regras na casa e na escola
- Crença no poder da "força bruta" como único meio para solução de problemas;
- Falta de punição;
- Ausência de um trabalho de humanização na escola.
- Falta de auto-estima, amor próprio etc.

Estalhi esta história por ter presenciado, mas há inúmeras outras que escuto relatos.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 46 função na escola PROFESSOR
série ano que leciona EJA; disciplina/turma que leciona HISTÓRIA série/ano que leciona 8º E 9º ANO
tempo de trabalho na escola 3 ANOS;
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

FOR VOCACAO E TAMBEM POR TER SIDO
CABETE DO EXERCITO E PASSEI A ME INTER-
RESSAR POR HISTORIA MILITAR.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

A ESCOLA É UM ESPAÇO PRINCIPALMENTE
DE UMA GRANDE DEMANDA DE JOVENS E
SABEMOS QUE AONDE EXISTEM JOVENS DE CER-
TA MANEIRA HÁ DISPUTAS PESSOAIS, INCLU-
SIVE QUANTO A NAMOROS. ENTÃO PASSEI A
OBSERVAR QUE OS ALUNOS SE EXIBIAM
JUSTAMENTE POR CONTA DE NAMOROS NAS
DEFINIÇÕES. NÃO SÓ OS RAPAZES COMO
TAMBÉM ALGUNS DESTA NOVA GERAÇÃO
PASSARAM TAMBÉM A DISPUTAR OS SEUS NA-
MOROS OU PRETENDENTES. POR TANTO
ATIVOS BAHÁIS, BASTAVA UM OLHAR DIFE-
RENTE PARA O OUTRO E JÁ COMEÇAR
UMA CONFLITO, INCLUSIVE COM ENCON-

Trabalho no final das aulas, fora da escola.

MEDIDAS ADOTADAS: GERALMENTE OS PAIS OU RESPONSÁVEIS ERAM CONVIDADOS

A COMPARECEREM A ESCOLA PARA O(A) APRESENTAREM A PROBLEMATICA E TAMBEM AS SOLUCOES.

RESULTADOS: MUITAS VEZES NAO SE OBTINHA O RESULTADO ESPERADO ATÉ MESMO POR CONTA DO HISTÓRICO FAMILIAR QUE ESSES JOVENS TINHAM, SEM CONDIÇÕES DE AJUDA DEVIDO DA SUA PRÓPRIO MEIO FAMILIAR.

SUA OPINIÃO - DEVERIA SE TRABALHAR MAIS EM CONTATO FAMILIA E ESCOLA, ALGO MAIS SÓLIDO E TAMBÉM CONTINUAMENTE.

efus

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 28 ; função na escola Professora Matemática ;
série ano que leciona 7º ; disciplina/turma que leciona Matemática ; série/ano que leciona ;
tempo de trabalho na escola 3 anos ;
QUADRO () permanente, () contrato temporário (X) prestador,
FORMAÇÃO () Superior, () licenciatura incompleta, (X) licenciatura completa,
() especialização, () mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

PELO FATO DE ME SENTIR CAPAZ DE CONTRIBUIR
COM A MELHORIA DA EDUCAÇÃO

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

UM CERTO DIA EU ESTAVA DANDO AULA NO
6º ANO C E UMA ALUNA PEDIU PARA IR AO
BANHEIRO, EU ESTAVA FAZENDO A CORRIGIDAS
DE UM DEVERÃO, QUANDO TERMINEI, QUE FUI
ATÉ A FONTE A ALUNA ESTAVA COM OUTRA
MENINA QUE NÃO ERA ALUNA DA ESCOLA
AOS MURROS E FONTE PÔE, DAÍ EU CORRI
DESLI A RAMPA E APARTEI ESSA BRIGA.

EU ACREDITO QUE A MAIOR DIFICULDADE QUE
AS ESCOLAS ENFRENTAM HOJE É AS QUESTÕES
DE VALORES SOCIAIS, ACOMPANHANDO ISSO
VEM MUITAS DAS VEZES A FALTA DE PUNIBILIDADE.

A RAZÃO DE TER ESCOLHIDO ESSE É FATO:
É QUE A MÃE DA MENINA QUE NÃO ERA
DA ESCOLA TINHA OUTRA FILHA NA ESCOLA
E USOU DESSE FATO PARA ENTRAR NA ESCOLA
E JUNTO COM A FILHA AJUDAR A BATER
EM OUTRA ALUNA. E NÃO DEU EM NADA
PARA NINGUÉM.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 24; função na escola Interprete;
série/ano que leciona 3; disciplina/turma que leciona -; série/ano que leciona _____;
tempo de trabalho na escola 9 anos;
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Como testemunha de Jeová aprendi a prestar atenção às necessidades dos outros, especialmente às dos surdos. Após trabalhar voluntariamente ensinando línguas para surdos passei a amar a cultura da comunidade surda e a língua e resolvi trabalhar com eles.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Um aluno, ao sair da educação física, derrubou outro aluno que estava sentado no corrimão da rampa e correu para a sala. A professora de educação física chamou a psicóloga e a enfermeira. Eu corri para a sala atrás do aluno, que é surdo, o qual me abraçou e chorou muito. Levamos para a sala de ensino especial, onde conversamos (eu, professora de línguas e pedagoga dos alunos especiais) com o aluno e a mãe. Como resultado a família procurou médicos especialistas (psicólogo e psiquiatra) para lidar com a falta de controle do pai do aluno.

Na minha opinião o aluno estranhou a raiva dessa mãe, não por maldade, mas por uma série de fatores que o fez ficar cada vez mais estressado culminando no ocorrido. Em casa o pai sempre fez todos os seus desejos e no período do fato o pai es-

teve falta de limite
dist. pai - do pelo família

Violência
Gênero (Violência)

está realizando o trabalho e, como relatado pelo próprio aluno, a criança sentia muita saudade do pai e, na mesma opinião, de ter seus desejos sempre concedidos. Em casa o uso demasiado de videogames violentos. Por último, na educação física o aluno estava jogando futebol e seu time perdeu para o time do outro aluno.

Escrevi essa história por estar presente desde antes do ocorrido até a conclusão do assunto. Também por ser com o aluno que trabalho todos os dias e por ter contato com a mãe e conseguir assim compreender os outros aspectos envolvidos.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade _____; função na escola Professor;
série ano que leciona _____; disciplina/turma que leciona _____; série/ano que leciona W;
tempo de trabalho na escola 13 Anos;
QUADRO permanente, () contrato temporário () prestador,
FORMAÇÃO Superior, () licenciatura incompleta, () licenciatura completa,
 especialização, () mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Sempre achei instigante o fato de poder fazer
alguém se apropriar do conhecimento. Isso me
foi aproximar dessa difícil missão de ensinar.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

No ano de 2010, no decorrer das aulas da EJA, no turno noite um aluno apresentando sintomas de estar drogado começou a quebrar objetos dentro da sala de aula. Posteriormente a isso ele saiu pelos corredores da escola chutando tudo que encontrava a frente. Alguns professores, observando o fato, nenhuma atitude tomaram, todos esperavam uma ação enérgica da direção.

A diretora, adianta da noite, levou o aluno para a sala da direção e conversou por alguns instantes com este. Todos que viram o ocorrido esperavam que a diretora no momento expulsasse o aluno.

sair o aluno da escola definitivamente, fato
em que isso não ocorreu. O aluno voltou ao
convívio dos outros alguns instantes após sair
da sala de aula.

Um clima de revolta tomou conta dos pro-
fessores, em especial a mim, pelo fato de o
diretor ter mantido ainda o aluno no re-
cinto escolar.

No dia seguinte, a diretora reuniu todos
os professores e anunciou que havia dado
a tirar presença do aluno e que não havia
feito isso no momento do ocorrido temendo a
reação do mesmo que se encontrava pro-
vavelmente sob efeito de drogas.

Particularmente achei uma medida mui-
to assertiva pois ela (a diretora) mostrou
pulsão em manter para os outros alunos a
noção de que tem que haver o respeito e
que embora a escola seja um ambiente de
indisciplina não poderá manter uma pessoa
desagregadora de todo o processo.

Fazer o que houver, o respeito e a discipli-
na na escola são fundamentais. Ensinar o aluno
significar sobretudo mostrar para ele que a res-
ponsabilidade e o respeito ao próximo é uma
obrigação de todos.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 50; função na escola Professor;
série ano que leciona _____; disciplina/turma que leciona Ciências; série/ano que leciona _____;
tempo de trabalho na escola 10 anos;
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

~~A educação me encanta, pela possibilidade de ser
facilitadora e mediadora de conhecimentos, fazendo
com que o aluno (independente de idade) seja capaz de
prestar o melhor do saber. Educação é magia encante...~~

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

* A maior violência praticada nesta escola, foi quando um grupo de educadores foram convidados a participarem de uma capacitação à noite com o CAPSA (Projeto para ações orientadas por profissionais da área de saúde, como lidar com alunos drogados e a violência foi preferida apenas para dois educadores e vice-direção.

A falta de comprometimento com a educação, muitas vezes começa pelo "educador".

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 30; função na escola Professora
série ano que leciona 6º-8º; disciplina/turma que leciona Inglês; série/ano que leciona 6º-8º
tempo de trabalho na escola 4 anos
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Costo de lidar com as perspectivas edu-
caionais, como também, custo de lecio-
nar a disciplina de inglês.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões de escolha dessa história ou dessas histórias.

Conto de um funcionário precisou chegar
tarde na escola, por causa do falecimento
de um membro da sua família, ao chegar
na escola foi recebido com gritos por
um dos diretores adjuntos, nem si quer
o funcionário aumentou a sua situação.
Esse funcionário ficou muito triste com
isso, que nem teve tempo de colocar a sua
amalgama pela boca. Nesse momento a
assistente social viu como estava o fun-
cionário e logo pediu desculpas e pediu
que tivesse paciência, pois ele tinha
uma lanterna, sentiu com esse diretor
acredita que o ouvir o próximo é

muito impactante, pelo menos sentir a
dor do outro, pois quando surtamos,
sentimos o ser que existe dentro
de nós.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 27; função na escola INTÉRPRETE DE LIBRAS;
série ano que leciona —; disciplina/turma que leciona _____; série/ano que leciona _____;
tempo de trabalho na escola 3 ANOS;
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

NA VERDADE ESCOLHI A PROFISSÃO DE INTÉRPRETE APÓS TER CONHECIDO A COMUNIDADE SURDA E TER NAMORADO UMA PESSOA SURDA. AMO O QUE FAÇO, POIS SEI QUE O PAPEL QUE DESEMPENHO É DE GRANDE IMPORTÂNCIA. SINTO MUITO ORGULHO DE FAZER ESSE PAPEL NA SOCIEDADE.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

CERTA VEZ ESTAVA SENTADO EM SALA DE AULA, UMA ALUNA X LEVANTOU-SE COMEÇOU A DANÇAR ME OLTOU E PERGUNTOU SE EU QUERIA APANHAR, SEM RESPONDER NADA ESQUECI LIGEIRAMENTE OLHANDO PARA ELA. ELA SE APROXIMOU E ME BATEU NO ROSTO. NO MESMO MOMENTO SAÍ DA SALA E ME REPORTEI A DIREÇÃO DA ESCOLA, A QUAL ESTÁ DE PARABÉNS PELA RÁPIDA INTERVENÇÃO E RESOLUÇÃO DA SITUAÇÃO. APÓS O INCIDENTE A ALUNA RECEBEU ATENDIMENTO POR PARTE DA ASSISTÊNCIA SOCIAL DA ESCOLA. A ALUNA MELHOROU PARCIALMENTE O COMPORTAMENTO APÓS AS INTERVENÇÕES.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 43 ; função na escola Prof(a) Ensino Religioso ;
série/ano que leciona TODAS ; disciplina/turma que leciona TODAS ; série/ano que leciona TODAS ;
tempo de trabalho na escola 1 ano e meio ; Ensino Religioso

QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

vocação.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

- não possuí nenhuma situação de violência nessa escola.

De
Ciro

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 25; função na escola Professor
série ano que leciona ESA; disciplina/turma que leciona Geografia; série/ano que leciona III ciclo A,B, IV ciclo A,B,C
tempo de trabalho na escola _____;

QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Desde jovem sempre gostei do ambiente escolar e a matéria Geografia sempre foi que eu mais me identifiquei, nunca me arrependi de ter me tornado professor, pois é a profissão que eu amo e gosto de sentir que estou fazendo a diferença na vida de cada aluno.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

① Tive o meu carro arranhado no estacionamento da escola, além de terem quebrado uma pequena base de plástico no carro, base esta que sustenta o parabrisa. Esse fato ocorreu no final do 3º período e muito provavelmente por alguns alunos que estavam com nota abaixo da média. Conversei com a direção anterior informando o ocorrido, e acabou por não acontecer nada, prova disso foi que ocorreram outros casos, com outros professores.

A direção não tomou providências devido pelo professor.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 30; função na escola PROFESSORA;
série ano que leciona 8º, 9º; disciplina/turma que leciona HISTÓRIA; série/ano que leciona 8º, 9º;
tempo de trabalho na escola 5 meses;
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Esta profissão foi escolhida por amor à história. Porque quando ele escolhi a profissão já era realizada financeiramente. E esta profissão me realiza por completo.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Em novembro de 2012, eu estava em sala de aula realizando o projeto de leitura. Quando dois alunos do 7º ano começaram uma briga devido o sumiço de um caderno de desenho.

Em meio a esta confusão me senti impossibilitada em resolver porque eu estava muito confusa.

Resolvi chamar o diretor para resolver a briga. Com isso eles foram levados a direção da escola.

Mas nada foi feito e voltaram para sala como nada tivesse acontecido.

A minha opinião é que a escola tem que se impor. E colocar regras para todos. Com isso os alunos vão começar a respeitar os professores. E os professores poderão ter mais controle no sala de aula com os alunos. A união de todos vai fazer que esta escola melhore que quero fazer parte desse crescimento.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 39; função na escola professora;
série ano que leciona 5º; disciplina/turma que leciona _____; série/ano que leciona _____;
tempo de trabalho na escola 1 ano;
QUADRO permanente, () contrato temporário () prestador,
FORMAÇÃO Superior, () licenciatura incompleta, () licenciatura completa,
 especialização, () mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Porque me identifiquei com a área da educação e a experiência educacional do ensino fundamental foi marcante para o estímulo da escolha desta profissão que foi especial e faz relação com direitos humanos.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Em 2012, tive uma experiência muito marcante e triste no âmbito educacional. Conhecer teoricamente o bullying e vivenciar o bullying é muito triste.

lecionando para uma turma de crianças, que no destacar a palavra crianças, com idades entre 9 anos e 12 anos e presenciar tamanha violência verbal e psicológica, resultando numa violência física e institucional, mostra que os desafios educacionais são grandes principalmente nas séries iniciais.

Houve momentos que me perguntava: Como crianças estão tão violentas? Crianças que são para serem acarinhadas e que estão reproduzindo as violências intrafamiliares e sociais.

Quando percebemos essa violência não por um aluno, mas numa turma quase inteira, somente, uma intervenção com várias ações educativas surtiu efeito.

Jose resistiu porque pediu ajuda e quantas crianças silenciam sua dor?

Certo dia, Jose deixa de comparecer na aula. Há dias que percebeu o aluno sentindo-se mal fisicamente durante a aula a ponto de se retirar. A mãe então é comunicada e somente após o quadro se agravar a escola foi informada que este aluno já havia sofrido o bullying em outra escola e diante do quadro comportamental dos colegas atuais desencadeou o quadro grave em que o aluno viveu a ponto de se internar.

A turma então por meio de oficinas com o apoio dos técnicos da escola, dos momentos de reflexão propostas em sala, da temática abordada na sala e do assunto debatido, foi sensibilizada da gravidade da violência.

Acolhida ao amigo foi uma grande demonstração dessa sensibilização e a diminuição dos registros no setor da psicologia e a melhora nas relações interpessoais entre o grupo foi resultado de um acompanhamento sistemático das crianças com maiores dificuldades comportamentais.

O que aprendo com essa experiência é "pequenos atos de violência" não existe. Violência é violência e o agressor também precisa de ajuda.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

do Laguarda

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 52; função na escola Professora; Projeto de leitura
 série ano que leciona _____; disciplina/turma que leciona _____; série/ano que leciona _____;
 tempo de trabalho na escola 2006; 1ª Turmas 1º ao 5º anos
 QUADRO permanente, contrato temporário prestador, nos horários de Rec. (manhã)
 FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa, (noite (Esp). na Biblioteca.
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Escolhi a área de Educação pois acredito que podemos ser agente transformador de pessoas contribuindo para suas mudanças de vida e de uma sociedade e um mundo melhor. Depende de cada um de nós se amamos a profissão que escol

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Um Dia no Recreio.

Do me preparar para um dia no recreio com atividades de leitura e fizendo contação de histórias, estimulando assim os alunos para que despussem o gosto pela leitura. Tudo aconteceu: Por isso não foi um dia muito satisfatório, pois ao tocar o sino para terminar o intervalo, tempo, que deveria ser para brincar fazer leitura, conversar com colegas e outras atividades mais... Iniciou-se uma briga entre alunos e fui chamada para fazer a intermediação, quando estava indo chamar o inspetor para separar a briga veio um aluno e me deu um chute nas costas que eu fiquei passando mal.

Depois do caso acontecido foi logo a direção para que ela tivesse a prudência. E logo em seguida o aluno envolvido foram chamados e o aluno agredido foi suspenso.

Assim no dia o término deste intervalo mas

como faz parte do nosso dia a dia, acredito que a violência precisa ser trabalhada pela Escola, Igreja, Família, Sociedade e outras instituições que ultrapassarem para que possamos tentarmos diminuir os índices de violência no bairro, e no mundo.

o que fazer

trabalha a respeito da violência na escola

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 33; função na escola Professora; série ano que leciona 4º; disciplina/turma que leciona 4; série/ano que leciona 2013
tempo de trabalho na escola 4º anos;
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Por amor e vocação.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

No ano de 2010 ao chegar na Escola Durmeval, assumi uma turma do 4º ano, com 14 alunos, a qual era muito trabalhosa, no primeiro dia de aula me senti perdida pois os mesmos eram bastante violentos, apresentaram uma confusão na sala e ao tentar separá-los fiz uma brincadeira no estômago foi horrível. Tentei acalmá-los e tudo foi resolvido. Com o passar dos anos, trabalhei a violência em sala com os mesmos e através de tanto esforço consegui diminuir muito os conflitos entre eles.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 28; função na escola professora;
série ano que leciona 8^a e 9^a; disciplina/turma que leciona Ciências; série/ano que leciona _____;
tempo de trabalho na escola 3 anos;
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Escolhi ser professora porque acredito na educação, e o nosso país necessita muito disso, como ensinar, de passar conhecimentos e mostrar para os educandos que eles podem mudar o nosso país, que eles são o futuro.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Um aluno em uma sala de aula, em momento de aplicação de avaliação, está atrapalhando o desenvolvimento do processo, ele é colocado para fora de sala e deve transtornado arrancando todos os cartazes dos corredores e brigando e desrespeitando à todos. A direção decide transferir o aluno pelo seu comportamento agressivo, e depois não sei o que aconteceu que decidiram não transferi-lo mais e sim lhe dá um mês de suspensão, não compreendi essa medida adotada. Também não sei detalhadamente dos fatos ocorridos, mas acho que se decidiram transferi-lo e chegaram até registrar nos diários que esse aluno foi transferido, por que voltar com o

palavra e ficar com o aluno na escola. Não di-
go isso porque concordo ou não, mas acho que o
que se diz, que será feito, tem que ser feito, o ser
humano, principalmente crianças e adolescentes entendem que
se algo é dito pra ele, que será feito e esse algo

não é feito, automaticamente ele não mais acredita
naquela pessoa faz o que diz, e assim pode
cometer o mesmo erro.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 30; função na escola professora;
série ano que leciona 3º B; disciplina/turma que leciona _____; série/ano que leciona 3º B
tempo de trabalho na escola um ano;

QUADRO permanente, () contrato temporário () prestador,
FORMAÇÃO Superior, () licenciatura incompleta, licenciatura completa,
() especialização, () mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Escolhi a profissão por vocação e amor.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

No início do ano passei por algumas situações de violência com um aluno. Ele era bastante agressivo e batia nos colegas. Foram várias vezes. Enfim, após muitas reclamações e intervenções da equipe de especialistas e gestão escolar, o Conselho Tutelar foi acionado. O resultado dessas intervenções foi a transferência do aluno para outra escola. No último dia desse aluno da instituição, machucou-me mais de uma vez.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 53; função na escola PROFESSORA;
série ano que leciona _____; disciplina/turma que leciona ARTES; série/ano que leciona 6-7-9º
tempo de trabalho na escola 2 ANOS;
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Entrei numa Escola para trabalhar aos 17 anos meio que por acaso me identifiquei com o trabalho.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Durante uma apresentação do ano cultural, uma aluna abriu um extintor e um pó branco se espalhou pela Escola, foi um verdadeiro "pandemônio".

Acredito que todos tem conhecimento deste momento e de seu desdobramento. A aluna no outro dia já estava em sala de aula, como se nada tivesse acontecido.

As providências com os alunos precisam ser mais rígidas, desde a direção até o inspetor.

O aluno desta escola, algumas vezes, se acha o dono da situação, podendo "fazer e acontecer" que o resultado sempre será favorável para

ele. Esse fato que digo, refere-se a alguns determinados alunos.

Acredito que todo empenho é dispensado pelos profissionais da Escola, embora os resultados sejam mínimos.

Alfredo

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 43; função na escola Professora;
série ano que leciona 4º; disciplina/turma que leciona 4º; série/ano que leciona 4º;
tempo de trabalho na escola 6 anos;

QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

por vocação

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Gracias a Deus eu não passei por situações de violência nessa escola.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 35; função na escola Professora;
série ano que leciona 1º A; disciplina/turma que leciona 1º A; série/ano que leciona _____;
tempo de trabalho na escola 4 e 6 meses
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Por vocação e amor.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Não passei por nem uma situação de violência na escola. As medidas que usei foi mostrar o valor da vida e o amor a meu próximo.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 46; função na escola Professora;
série ano que leciona C-II; disciplina/turma que leciona C-II; série/ano que leciona _____;
tempo de trabalho na escola 4 anos;
QUADRO permanente, () contrato temporário () prestador,
FORMAÇÃO Superior, () licenciatura incompleta, licenciatura completa,
() especialização, () mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Porque a educação é fundamental para a existência da sociedade e a movimentação do social com qualidade depende da educação.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Alunos brigaram e jogaram carteiras para o primeiro piso. Este fato causou constrangimento a todos, inclusive as salas vizinhas.

A direção esportou os envolvidos a uma conversa particular e ~~de~~ ~~trans-~~ ~~feriu~~ os.

A movimentação do cotidiano transcorreu normalmente e não houve mais casos desse tipo no turno da Esf.

A decisão da diretoria foi a mais viável. Não havia condições de permanecer com os alunos violentos que não respeitavam as normas da escola.

Toda situação de constrangimento, (vidên-
cias físicas, psicológicas, etc), devem ser
discutidas pelo corpo docente, discente e
em seguida com atitudes definidas, firmes,
por parte da direção da escola.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 45 ; função na escola Professora ;
série ano que leciona 5^o ano disciplina/turma que leciona _____ ; série/ano que leciona _____ ;
tempo de trabalho na escola 5 anos ;
QUADRO permanente, contrato temporário prestador,
FORMAÇÃO Superior, licenciatura incompleta, licenciatura completa,
 especialização, mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Escolhi esta profissão por vocação.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Por trabalhar com série inicial não vivenciei nenhuma situação de violência.

violência na escola

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 52 ; função na escola Professora ;
série ano que leciona 6º/9º ; disciplina/turma que leciona Inglês ; série/ano que leciona 6º/9º ;
tempo de trabalho na escola 14 ;

QUADRO permanente, () contrato temporário () prestador,
FORMAÇÃO Superior, () licenciatura incompleta, () licenciatura completa,
 especialização, () mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Tive professores excelentes que me fizeram admirar a profissão e suas atitudes, além, claro do gosto pela leitura.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Uma das grandes formas de violência, e acho a mais estremada que presenciei nesta escola, foi um policial interrogando um dos alunos sob o olhar de uma mãe e da direção. Na ocasião o policial cutucava o braço do adolescente fortemente querendo saber sobre uma arma que o mesmo havia trazido para a escola.

Acho que aquilo não podia acontecer na escola.

✓

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 43 ; função na escola professora ;
série ano que leciona 1º ; disciplina/turma que leciona B ; série/ano que leciona 2013 ;
tempo de trabalho na escola 3 ano ;
QUADRO permanente, () contrato temporário () prestador,
FORMAÇÃO Superior, () licenciatura incompleta, () licenciatura completa,
() especialização, () mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Por vocação

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Durante o ano letivo de 2012 houve vários incidentes de crianças que resolveram suas diferenças através da violência. A intolerância é a principal causa da violência entre as crianças. Elas são reflexo do que veem em casa. Os pais resolvem os problemas dos filhos geralmente batendo neles, ou seja, eles são surrados frequentemente em casa devido ao mal comportamento e até mesmo pela falta de paciência dos pais e desse modo aprendem que bater é o melhor caminho para conseguirem o que querem. Não consigo eleger um episódio em

particular porque em minha turma de 2012 todos os dias havia conflito entre os alunos que muitas vezes terminavam em violência.

O projeto aluno brilhante com as intervenções de Carla ajudaram a minimizar o problema no sentido que eles conseguiram ter consciência de que o que faziam eram errado.

A conversa foi o caminho adotado para minimizar o problema, seja com os alunos e com os pais destes.

PESQUISA: VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Coleta de dados destinada a educadores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes, com exercício nos três turnos.

(Observação: no momento da redação do texto da pesquisa o seu nome será preservado, cabendo-me atribuir-lhe um nome fictício).

Idade 37; função na escola professora;
série ano que leciona 2^o; disciplina/turma que leciona _____; série/ano que leciona _____;
tempo de trabalho na escola 1 ano;
QUADRO permanente, () contrato temporário () prestador,
FORMAÇÃO Superior, () licenciatura incompleta, () licenciatura completa,
 especialização, () mestrado.

Explique o porquê de ter escolhido essa profissão

Porque me identifiquei com a profissão. O curso de Pedagogia me proporciona formar cidadãos e tem ajudado os alunos a ter um pensamento mais "humano" do mundo.

Conte uma história em que se passou uma situação ou se passaram situações de violência nessa escola. Essa história deve apresentar começo, meio e fim. Inclua as medidas adotadas para cada situação e quais foram os agentes dessas medidas. O resultado dessa intervenção ou dessas intervenções. Opine sobre um elemento ou mais dessa história ou dessas histórias. Dê sua versão a respeito das causas dessa história ou dessas histórias de violência na escola. Explique a razão ou as razões da escolha dessa história ou dessas histórias.

Certo dia, na turma do 2^o ano B, no ano de 2013, um aluno agrediu uma aluna com um chute nas costas, sem razão ou motivo algum, providência tomada: a avó para uma conversa (professora, psicóloga (Carla) e vice-diretora). Foi conversado sobre a criança "fazer" esse tipo de violência a qual já havia acontecido ^{no} ano anterior. A avó falou que ele era muito violento em casa também.

Outro dia o mesmo bratou com tapa na cara na mesma aluna. Ele foi levado direto para a diretora (adjunta), a mesma falou para a avó e conversou com

ela com a presença da professora.
Obediente que as intervenções foram feitas de forma adequada, porém faltou dar seguimento ao assunto, mesmo porque esse aluno apresenta por uma criança muito agressiva.

observação: O referido aluno foi retido e continua no 2º ano B.

ANEXO E – Textos dos/as educadores/as, participantes da pesquisa, respostas ao questionário, segunda etapa de geração de dados

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Já presenciei agressões a um aluno por ele ser da outra tribo (candomblé) por várias vezes. Os próprios alunos da sua tribo lhes chamavam de macumbeiro.

Já vi alunos agredirem com palavras, alunos que pareciam ter uma opção sexual diferente. Isto dentro da sala de aula e também nos corredores da escola. Acontece com frequência.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

As situações mais frequentes são: bullying, agressividade e indisciplina, onde combates no ambiente escolar, mas no meio familiar não existe o diálogo e a clareza do que não se deve ser praticado no ambiente escolar.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

EU JÁ PRESENCEI UMA ÚNICA ALUNA SENDO BULLYADA E DIVERSAS VEZES TENHO CONFORMAR TODOS QUE NO MOMENTO FAZIA PARTE, E PE ALGUNS MOMENTOS VI QUE TEM MELHORADO POR QUE ATÉ O MOMENTO NA SARA DESSA ALUNA EU NÃO VI MAIS FAZ VIOLÊNCIA COM A MESMA

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Quantas vezes nós professores somos opressivos com nossos alunos, reclamamos porque eles gritam e nós? ou eles são impacientes, e nós que pedimos demais? os ignoramos? Os docentes entre si, em nos planejamentos, nos corredores, nas sala dos professores onde não respeitamos o outro, a concepção do outro, falta o diálogo. Os alunos que em todo tempo vivenciam opressão, violência por parte da família (pais, tios, irmãos, avós), por parte da escola (funcionários, gestores, docentes). Sofrem ~~por parte~~ eles físicos, verbais, por omissão, etc. De ordem racial, quantas vezes, quanto a escola do outro, de ordem racial, quantas

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

Das literárias são livros na escola, onde há uma princesa negra? Comos muitos e muitos exemplos.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Muitas vezes nos deparamos com agressividade entre educadores na linguagem oral e escrita, e no entanto. Como também alunos (as) com ameaça física com os docentes.

Exemplo: Nesta instituição alguns (as) já danificaram veículos de docentes, uma mãe bateu em um aluno do 6º ano e numa reunião com a diretoria, eu enquanto evangélica fui o pivô Bullying - preconceito entre outros

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - (X) não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Com linhas gerais o indivíduo já é feito para se adequar ao meio que vive, entã essas diferenças sociais e culturais dentro da escola não devem ser levadas em consideração para o desencadeamento da violência dentro da escola.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - (X) sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - (X) orientação sexual.

B - (X) questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - (X) questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Percebemos no convívio diário, bem como nos atendimentos - seja em grupo ou individualmente - posturas excludentes e de deprecição da pessoa humana (pautado nas questões acima).

Acreditamos que deveriam ser trabalhadas com maior apuro e sistematização, já que é um problema maior, que vai além dos muros da escola.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Em um dia qualquer na turma do 7º ano, três meni-
nas "evangélicas" irritava uma outra com palavras do
tipo "machinho, sapatão". No começo não entendia com quem
falavam só vi a menina que estava sendo agredida correndo
e chorando. No decorrer do expediente conversei com a GA-
rotinha ~~que~~ que sofreu a agressão, ela contou que não
sabia o motivo, talvez por ser novata na escola. Depois foi ouvir
o outro lado e relataram, bem arrogante, que não gostavam
dela e andava igual a um homem. Tentei conversar, mas não
teve jeito, é uma ignorância cultural como se isso fizesse
parte da ~~vida~~ criação delas.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Marquini: Todas porque sei que ocorre não só nesta mas também em outras escolas em diversos níveis, pois recebemos alunos (que) com níveis de educação distintos, e isso reflete no contexto escolar e consequentemente no ensino e aprendizagem. Porém, acompanhei de perto uma situação em que uma menina deixou a culpa de um menino enquanto outro filhinho. Esse fato foi ao passado chamamos as partes envolvidas e descobrimos uma situação familiar

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

então, no tocante a violência doméstica e drogas com a família da menina é quando questionada na presença da mãe ela chorava sem para e disse que não sabia porque tinha feito aquilo. A dor de tomar as decisões. São me

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Alguns meninos não gostam e não falam
a vontade com outros meninos que não
aceitam o sexo que nasceram.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa
contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

→ O aluno foi discriminado pelos colegas de sala, por ter uma orientação sexual diferente dos demais, ou seja, por ser homossexual; sofrendo bullying.

→ Um aluno sofreu bullying por ser de cor negra, nos ambientes de sala de aula ~~por~~ de alguns colegas.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - (X) não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Expressões de violência que envolvem gênero ou raça acontecem em todo contexto que envolva formação de pessoas, como numa escola, por exemplo. Ao meu ver, o questionário restringe um pouco desse detalhamento quando solicita em algumas respostas a escolha de "SIM" ou "NÃO".

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

*Os alunos não tem respeito professor
delegança, não tem educação muito difícil
por isso tememos, não tem atenção quadros.*

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Em sala de aula no 9º ano, um certo aluno me agrediu verbalmente, um aluno que descobriu ou desbulhou o seu lado feminino perante toda a sala. O aluno agredido respondeu partindo para a rixa, mas antes organizei a sala, não houve com a turma, parem sem retorno.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Os alunos procuram algum tipo de diferença para iniciar uma violência. Em sala de aula eles se agredem física e/ou verbalmente, por menor que seja o problema.

Infelizmente a indisciplina, a falta de educação tomam conta destes alunos.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - sim.

B - não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - orientação sexual.

B - questão etnicorracial ou de cor.

C - religião.

D - questão de gênero.

E - outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

DISCUSSÕES ENTRE ALGUNS ALUNAS QUE
TEVE INÍCIO DENTRO DA SALA DE AULA E
TERMINOU EM PANICADARIA EM FRENTE A
ESCOLA COM DIREITO A CARRO DE POLÍCIA
E TUDO, QUE SE POSSA IMAGINAR.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - sim.

B - não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - orientação sexual.

B - questão etnicorracial ou de cor.

C - religião.

D - questão de gênero.

E - outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

É comum encontrar no ambiente escolar situação de violência verbal e constrangimento em algumas turmas onde existe alunos com tendência ou comportamento homossexual. Esses alunos são agredidos verbalmente e constrangidos pelos colegas. A homofobia é um problema sério e precisa ser trabalhada com todos os seguimentos da escola.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - (X) sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - (X) questão etnicorracial ou de cor.

C - (X) religião.

D - () questão de gênero.

E - (X) outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Nós, educadores, presenciamos constantemente situações que acarretam formas de violência contra pessoas/grupos. O que chama sempre a minha atenção é o fato de algumas crianças não brincarem juntas ou simplesmente justificarem este fato (re) afirmando a diferença racial entre elas. Dessa forma, surgem os apelidos (bullying) e até agressões físicas.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Parece existir um prazer na prática da violência. Ainda que os itens elevados na questão "9" sejam motivadores da violência parecem ser mais uma "desculpa" para os que querem de uma forma ou de outra, a violência (prática a violência).

A dificuldade de diálogo com os autores de violência é o novo grande desafio. Em geral, são alunos/alunas resistentes à conversa e que repetem com frequência atos de violência.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Acontece a agressão física e verbal, a física melhorou consideravelmente com a avaliação do aluno brilhante, a verbal ainda acontece por ser comum no cotidiano deles

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - () não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

DIVERSOS CASOS EM QUE ALUNOS ESTÃO NA ESCOLA MOTIVADOS (FORÇADOS) PELO "BOLSA QUALQUER COISA", DEMONSTRANDO O DESINTERESSE ATRAVÉS DA AGRESSÃO A COLEGAS, PROFESSORES, "FALSA AUTONOMIA", O QUE DESINTELUVA ALUNOS E PROFESSORIS, IMPEDINDO NA MAIORIA DAS VEZES DE FORMA DELIBERADA O ANDAMENTO DE PROPOSTAS EDUCACIONAIS.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - (X) não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - () outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

Apesar de não ter presenciado essas situações no ambiente escolar, tenho conhecimento que elas ocorreram no ambiente escolar.

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.

8 - Segundo a sua concepção, a convivência entre iguais e diferentes no cotidiano desta escola tem acarretado atos de perturbação, desconforto, aviltamento, vontade de destruir o outro, agressão física e/ou verbal, ou seja, violência à pessoa ou grupo?

A - () sim.

B - (X) não.

9 - Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale a (s) alternativa (s) que corresponda (m) ao (aos) tipo (s) de diferenciação que em processo de inter-relação entre pessoas no interior desta escola tenha (m) causado efeitos de violência:

A - () orientação sexual.

B - () questão etnicorracial ou de cor.

C - () religião.

D - () questão de gênero.

E - (X) outros.

10 - A resposta para esta questão está diretamente relacionada com o que foi respondido nas perguntas de números oito e nove. Sendo assim, peço-lhe que relate abaixo a (s) situação (ções) ocorrida (s) em sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola.

AS ALTERAÇÕES PERCEBIDAS NESTE CONTEXTO DE CONVIVÊNCIA SOCIAL, SEGUNDO MINHA OPINIÃO, REALMENTE DEMONSTRAM ESTAR LIGADOS A EDUCAÇÃO OU "FALTA DELA". ATOS DE VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA MOSTRAM A FALTA DE ZEMETES E RESPONSABILIDADE, QUE SÃO VALORES ENSINADOS PELOS PAIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, "OU QUE DEVERIAM SER ENSINADOS AOS FILHOS".

Obrigado, a você colaborador (a) por essa contribuição.