



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTOSENSU* – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA I

ROSIRIS DE FÁTIMA ESTANISLAU

**INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
DESVENDANDO UMA CULTURA DA DISCIPLINARIZAÇÃO**

Lages

2012

ROSIRIS DE FÁTIMA ESTANISLAU

**INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
DESVENDANDO UMA CULTURA DA DISCIPLINARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC na Linha de Pesquisa I, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, sob a orientação da Professora Dra. Carmen Lucia FornariDiez.

Lages

2012

ROSIRIS DE FÁTIMA ESTANISLAU

**INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
DESVENDANDO UMA CULTURA DA DISCIPLINARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC na Linha de Pesquisa I, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, sob a orientação da Professora Dra. Carmen Lucia FornariDiez.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn – UFPR

Prof. Dra. Carmen Lucia FornariDiez – Orientadora – UNIPLAC

Prof. Dr. Geraldo Rosa – Coorientador

Prof. Dr. Nilson Thomé – Titular do PPGE

Dr. LudimarPegoraro - Suplente do PPGE

Lages

2012

Ficha Catalográfica

Estanislau, Rosiris de Fátima.

E79i Indisciplina e violência na escola: desvendando uma cultura da disciplinarização / Rosiris de Fátima Estanislau. -

Lages (SC), 2012.

175f.

Dissertação (Mestrado) –Universidade do Planalto
Catarinense. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* -
Mestrado em Educação.

Orientadora: Carmen Lucia FornariDiez.

1. Violência escolar. 2. Disciplina escolar. 3. Professores

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)

Naohacreanças refractarias à disciplina, mas somente alunos ainda não disciplinados. A disciplina é factor essencial do aproveitamento dos alumnos e indispiénsavel ao homem civilizado. Mantêm a disciplina, mais do que o rigor, a força moral do mestre e o seu cuidado em trazer constantemente as creanças interessadas em algum assumpto útil.

Os alumnos se devem apresentar na escola minutos antes das 10 horas, conservando em ordem no corredor da entrada, para dahidescerem ao pateo onde entorarão o cântico.

Formados dois a dois dirigir-se-hão depois ás suas clases acompanhados das respectivas professoras, que exigirão delles se conservem em silencio e entrem nas salas com calma, sem deslocar as carteiras. Deverão andar sempre sem arrastar com os pés, convindo que o façam em terça, evitando assim o balançar dos braços e movimentos desordenados do corpo.

Em classe a disciplina deverá ser severa:

- os alumnos manterão entre si silencio absoluto;
- não poderá estar de pé mais de um alumno;
- a distribuição do material deverá ser rápida e sem desordem;
- não deverão ser atirados ao chão papéis ou quaesquer cousas que prejudiquem o asseio da sala;
- sempre que se retire da sala, a turma a deixará na mais perfeita ordem.

No recreio a disciplina é ainda necessaria para que elle se torne agradável aos alumnos bem comportados:

- deverão os alumnos se entregar a palestras ou a diversões que não produzam grande alarido;
- deverão merecer attenção especial os alumnos que se excederem em algazarra com prejuízo da tranquillidade dos demais;
- serão retirados do recreio ou soffrerão a pena necessaria os alumnos que gritarem, fizerem correrias, damnificarem as plantas ou prejudicarem o asseio do pateo com papéis, cascas de fructas, etc.;
- deverão os alumnos no fim do recreio formar com calma sem correria, pois que o toque da campainha é dado com antecedência necessaria.

Deverão os alumnos lavar as mãos e tomar água no pavimento que funcionar a classe a que pertencam.

Não poderão tomar agua nas mãos; a escola fornece copos aos alumnos que não trazem o de seu uso.

Deverão ter todo o cuidado para não molhar o chão, ainda mesmo juncto ás pias e talhas.

Ao findarem os trabalhos do dia cada classe seguirá em forma e em silencio até a escada de entrada, e só descida esta, se dispersarão os alumnos. (Moraes, 1922, in Aquino, 1996).

AGRADECIMENTOS

“Instrui ao menino no caminho em que ele deve andar, e até enquanto ele envelhecer, ele não se desviará dele”
(Provérbios)

A Deus e a Jesus pelo presente da vida em comunhão.

À minha mãe pelo incentivo e a toda minha família, pelo carinho e apoio.

À minha orientadora Professora Dra. Carmem Lucia FornariDiez, pela paciência que teve comigo, pelo estímulo e sugestões para este trabalho, indicação de leituras e com suas produções específicas.

Ao Professor Dr. Geraldo Rosa, pela sua valiosa ajuda na realização da pesquisa empírica.

À Professora Dra. Lucia Ceccato, pela colaboração junto ao corpo de professores e alunos do CEDUP, para aplicação do questionário.

E aos demais professores do Programa de Mestrado em Educação – PPGE/UNIPLAC

Às Escolas que se dispuseram a participar da pesquisa, seus professores, diretores, coordenadores, orientadores e alunos.

Às amigas e colaboradoras: Cláudia Regina, Débora Furlanetto, especialmente Marlene Camargo pelas sugestões e a pensar junto comigo.

Aos meus colegas do Curso de Mestrado de Educação.

RESUMO

Com a intensificação da indisciplina e violência nas escolas surge a necessidade de compreender os motivos do avanço desse fenômeno, fazendo um estudo em forma do estado da arte no sentido de ampliar o conhecimento dessa temática, que tanto tem preocupado professores, diretores, pais e alunos das escolas de redes públicas e particulares. Levando em consideração as várias formas de expressão do fenômeno, que vem dificultando as relações que ocorrem no espaço escolar, principalmente, a relação entre professor- aluno e aluno-aluno, família e comunidade. A presente pesquisa tem por objetivo analisar as percepções dos professores sobre indisciplina e violência, sua atuação com relação às várias formas de violência presentes no dia a dia da escola, com vistas a ampliar esses conhecimentos sobre a problemática. Investiga-se a compreensão de qual entendimento que os professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio tem sobre esse tema. Na realização dos procedimentos metodológicos a genealogia de Foucault, que tem como guia repelir o conformismo e criar o desassossego, como instrumentos de pesquisa utilizados para levantamento dos dados, aplicação de questionário para professores, diretores, alunos, coordenadores de disciplinas e orientadores pedagógicos, permitindo a informação de um trabalho importante para pensar a respeito das questões do ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Indisciplina e violência. Escola. Relação professor-aluno.

ABSTRACT

With the intensification of violence and indiscipline in schools there is a need to understand the reasons for the development of this phenomenon, doing a study on how the state of the art in order to expand knowledge of the subject, has worried that both teachers, principals, parents and students schools of public and private networks. Taking into account the various forms of expression of the phenomenon, which is difficult relations that occur in school, especially the relationship between teacher-student and student-student, family and community. This research aims to analyze the perceptions of teachers about discipline and violence, its performance in relation to various forms of violence present in everyday school, aimed at increasing knowledge about these issues. Investigates the understanding of what understanding that teachers and students of primary and secondary education has on this subject. In pursuance of the methodological procedures Foucault's genealogy, which is guided by the concept of the conformity and create unrest, such as research instruments used for data collection, questionnaires for teachers, principals, students, coordinators and mentors disciplines, allowing information from an important job to think about issues of teaching and learning.

Keywords: Indiscipline and violence. School. Teacher-student relationship.

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
INTRODUÇÃO	8
1 CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA: ESTADO DA ARTE	19
1.1 A origem da sociedade disciplinar	33
1.2 Disciplinarização na perspectiva foucaultiana	46
2 A CRISE DAS RELAÇÕES NA ESCOLA: REVISÃO DE LITERATURA	53
2.1 A relação entre professor e aluno	61
2.2 A relação indisciplina, violência e escola.....	69
2.3 A relação família, violência e escola	75
3 ANÁLISE DA PESQUISA E SEUS RESULTADOS	84
3.1 Tratamento dos dados	90
3.1.1 Dados gerais dos participantes	91
3.1.2 Significação de disciplina e indisciplina	92
3.1.3 Ocorrências da indisciplina na sala de aula	97
3.1.4 Que medidas a escola oferece para solucionar a indisciplina	101
3.1.5 Contribuições que o professor pode dar para redução da indisciplina	107
3.1.6 Leituras relacionadas à temática que podem auxiliar: disciplina e indisciplina.....	111
3.1.7 Cooperação da família para amenizar a indisciplina na escola	115
3.1.8 A quem se atribui a causa da indisciplina.....	120
3.1.9 Você se considera um aluno disciplinado	125
3.1.10 Você considera seus colegas disciplinados	126
3.1.11 Questionados aos alunos se consideram seus colegas mais disciplinados ou indisciplinados, se gostam da escola, se gostam da sua turma	126
3.1.12 Seus pais mostram preocupação com seu desempenho.....	127
3.1.13 Se você fosse professor ou diretor da escola, que solução buscaria para melhorar o problema da indisciplina	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	152
APÊNDICE	158

INTRODUÇÃO

Nosso ponto de partida para o presente estudo é uma reflexão sobre as relações que ocorrem na educação escolar, violência, justiça e as inflexíveis tensões diante de um quadro extensivo de desagregação e precariedade institucionais. Pode-se dizer que com consequências um tanto devastadoras como: desinteresse, desmotivação, baixo desempenho, conflitos de múltiplas ordens.

Diante desse quadro há urgência das necessárias providências a serem tomadas no enfrentamento do fenômeno e a nossa dedicação para tentar compreendê-lo. Assim, ainda que de forma modesta, temos a pretensão de contribuir com o debate no sentido de ampliar o entendimento do problema, nascendo o desejo de criar ações educativas frente às múltiplas perspectivas para atacar a problemática da “Indisciplina e violência na escola”.

Se considerarmos, além da precariedade material e de equipamentos, os baixos salários e a formação inadequado do magistério, o descompasso das propostas pedagógicas vigentes diante das necessidades de uma escola que deve ser aberta e de qualidade, os desafios ainda são maiores. Essas condições deterioradas, acompanhadas de um processo educativo descompassado dos sujeitos jovens e adolescentes, produzem como resultados o desinteresse, a resistência, dificuldades escolares acentuadas e, muitas vezes, práticas de violência, que caracterizam a rotina das unidades escolares (SPOSITO, 2003, p. 16).

A noção de indisciplina nos dá referência de algo que é contrário ao entendimento do que é disciplinar. Sem nenhum exagero pode-se afirmar que em alguns casos, esses comportamentos e situações podem agravar-se, evoluindo para atos de violência, podendo ainda ser a indisciplina a própria manifestação de uma violência anterior com ocorrência em outros setores da vida social, sendo que esses fenômenos despertam muita preocupação.

A constatação de que o assunto da violência na escola, da escola, contra a escola, vem sendo debatido a partir da década de 1990, inclusive com produção de conhecimentos com várias pesquisas empíricas sobre situações concretas, em diversas cidades e instituições do Brasil. A preocupação da literatura científica com essas questões é muito recente, Sposito (2001) mostra que até o final dos anos 90, a violência na escola era um tema de pouca importância para as pesquisas em educação, existindo um número muito pequeno de teses e dissertações com essa temática.

De acordo com Arendt (1992), a repetição constante deste problema se deve na realidade de uma crise de autoridade na sociedade moderna, a qual gera a crise educacional.

Como não se pode educar adultos (pois que já são educados) a palavra “educação” não combina em política, o que acontece é uma simulação de educação com o objetivo real, é a coerção sem o uso da força.

Assim, o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente pelega para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotado, entre crianças e adultos, e, particularmente, entre alunos e professores. É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais óbvio, pelo menos a qualquer pessoa que tenha tido algum contato com o sistema educacional americano, que essa dificuldade, enraizada na atitude política do país, possui também grandes vantagens, não apenas de tipo humano mas também educacionalmente falando; em todo caso, esses fatores gerais não podem explicar a crise em que nos encontramos presentemente, e tampouco justificam as medidas que a precipitaram (ARENDR, 1992, p. 229).

Essas medidas estão remontadas em pressupostos mais que familiares onde a autoridade do adulto, no que diz respeito à criança, sobre o que fazer e o que não fazer, está colocada agora no grupo das próprias crianças. Os adultos se sentem impotentes diante da criança que age individualmente, já que ela passa a maior parte do seu tempo sem o convívio deles, que, sem muito contato com a mesma, pode apenas dizer que ela faça o que lhe agrada e evitar que o pior aconteça.

Ao se emancipar da autoridade dos adultos a criança não foi liberta e sim sujeita a uma autoridade tirânica, segundo Arendt (1992), a criança ao ser banida do mundo dos adultos são jogadas a si mesmas, ou ficam nas mãos de seu próprio grupo contra a qual elas não se rebelam e por serem crianças não argumentam, não tem por onde escapar, a sua reação a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil como uma mistura de ambos.

A autora ainda assegura que outro motivo para a crise tem a ver com o ensino que influenciado pela psicologia moderna e princípios do pragmatismo, transformaram a pedagogia em uma ciência de ensino geral (a ponto de desligar-se da matéria efetiva a ser ensinada), onde se pensava que um professor pode ensinar qualquer coisa, pois sua formação é no ensino e não em assuntos particulares. Assim, está intimamente ligada à aprendizagem, resultando nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave, da formação dos professores em suas próprias matérias, principalmente nos colégios públicos. Não apenas os estudantes são abandonados a seus próprios recursos, também a fonte da autoridade do professor como a pessoa que sabe mais e pode fazer mais que nós, não é mais eficaz. Portanto, o professor não autoritário que gostaria de se privar de todos os métodos compulsórios, de confiar na sua própria autoridade, não pode mais existir.

Seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância exatamente da maneira como observamos no caso do primeiro pressuposto básico. Também aqui, sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta (ARENDDT, 1992, p. 233).

Assim, a indisciplina é um fenômeno que surge da incapacidade dos professores de exercer a autoridade quando o aluno comete o ato indisciplinado que não poderia destituir a autoridade presente, mas pretendendo dela alguma atitude para essa problemática que na maioria das vezes não encontramos solução, em situações de ocorrência de indisciplina, busca-se encontrar algum responsável, ora são os pais, ora são os professores, ou é a direção da escola, a sociedade como um todo e até o governo. A crise na educação em qualquer ocasião emerge em séria preocupação, sendo a educação a atividade mais elementar e necessária da humanidade, está em constante mutação, pois se renova através do nascimento de novos seres humanos os “recém-chegados¹”; dessa forma a criança como objeto da educação, para o professor, é um novo ser humano em processo de formação.

Com esse pensamento apresentamos neste trabalho uma pesquisa empírica, que foi realizada com aplicação de um questionário para o corpo pedagógico das Escolas que se dispuseram a fazer parte desta investigação, a fim de trazer para o debate as preocupações acumuladas no contexto escolar, desvendando um panorama de indisciplina e violência que se revela em diferentes espaços sociais, manifesta-se nas relações estabelecidas nos ambientes escolares. Traz também a compreensão de crianças e adolescentes a respeito do assunto, no levantamento dos dados que foram coletados aplicando um questionário para os alunos. Além de estudar e analisar os fatos busca-se as possibilidades de prevenir e educar para uma cultura da não violência, na escola e fora dela.

A pesquisa analisa no pensamento de Foucault, este fenômeno que se mostra fortemente relacionado a crianças e adolescentes, que na instituição escolar são classificados por seu comportamento, no que é aceito e no que é negado, focaliza nesta classificação seu

¹ Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos. Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo (ARENDDT, 1992, p. 235).

entendimento sobre a indisciplina e a violência, em suas diversas faces, dilemas, desafios, e seus enfrentamentos no espaço da escola.

Desigualdade social e isolamento produzem a exclusão da sociedade, assinalados pelo desemprego, pela escassez do trabalho, salários insuficientes e pela carência do sistema educacional, ligada à vida em sociedade que está em constante mutação, das mudanças efetivas destacamos o crescimento das práticas da violência entre crianças e jovens em diferentes espaços: na família, na escola ou na rua, presente em toda sociedade, a violência não fica restrita a determinadas faixas etárias, classes sociais, delimitando época ou lugares. No ambiente escolar, várias são as possibilidades de análise ou reflexão que se descobrem quando alguém depara, quer empírica quer teoricamente, com a justaposição escola, violência e alunos, fundamentalmente a partir de seus efeitos concretos: a indisciplina de cada dia, a inquietação ou apatia nas relações, os confrontos encobertos, as ameaças de diferentes tipos, os muros, as grades, a depredação, a exclusão afinal.

Ajustado com as ideias acima, temos na atualidade a globalização que associada aos poderes da mídia e econômicos, exercem o maior controle, a maior escravidão praticada sobre a mente humana que jamais havíamos conhecido anteriormente. Juntam-se a estas fórmulas, as intensas e rápidas transformações tecnológicas e sociais, e teremos como resultado a fragmentação de nossas relações onde a onipotência, a busca da satisfação imediata dos desejos e a baixa tolerância às frustrações favorecem a passagem ao ato e contribuem para o sofrimento e para o aumento da violência, inclusive nas escolas, graças a uma sociedade insuficiente para dar conta de toda a estimulação e frustração que gera sobre seus habitantes.

A violência e sua glorificação explicam-se pela severa frustração da faculdade de agir no mundo contemporâneo, que tem suas raízes na burocratização da vida pública, na vulnerabilidade dos grandes sistemas e na monopolização de poder, que seca as autênticas fontes criativas (ARENDR, 1994, p. 9).

A insegurança que se apresenta no mundo moderno está cada vez mais ligada à rápida escalada da violência, alicerçada no fortalecimento imaginário do medo. Conforme Teixeira e Porto (1998), essas questões como insegurança, medo, violência, vem ganhando realce nas discussões e produções atuais, na mídia, nas universidades, nas escolas, no cotidiano das pessoas, em virtude das consequências que originam e da aparente falta de controle de que se revestem.

A violência se manifesta em vários espaços sociais, no qual a escola tem presenciado cenas violentas, que são divulgadas exageradamente pelos meios de comunicação, causando

constrangimento, medo, indignação e preocupação de como se pode direcionar essas situações que causam efeitos irreparáveis na formação de crianças e jovens.

Abreu (2006) retrata que histórica e socialmente a escola é concebida como uma instituição copartícipe na formação global de crianças e jovens, unindo conhecimentos, habilidades técnicas e científicas ao desenvolvimento pessoal do cidadão. Entretanto, também se configura como espaço de construção e demonstração de atos indisciplinados e violentos, inquietando o governo e a sociedade, como adquirir uma consciência cidadão se as escolas estão se transformando num local de lutas, discriminação social, ambiente de formação de gangues, tráfico, morte.

A escola ainda é o local onde se privilegia a formação, na realização de um trabalho sistemático, articulado ao conhecimento, para desenvolver valores, atitudes e formação de hábitos. A atuação da escola tem sido vista e associada, com a função de formar a classe trabalhadora, o cidadão dócil e o operário competente, supostamente capaz de desempenhar de forma satisfatória o seu papel na indústria moderna.

O termo disciplina vem do latim que significa “ensino”, ou material ensinado, deriva do verbo “*discere*” (aprender), que se opõe a “*docere*” (fazer aprender, ensinar). Disciplina quer dizer um conjunto de regras de condutas impostas aos membros de uma coletividade, especialmente escolar ou militar, ou que alguém imponha a si próprio. O termo significa boa ordem na sala de aula, bem como seu treino promovido nas crianças através do preceito (exemplo, regras, sistemas de recompensa e punição).

A indisciplina pressupõe a não obediência às normas criadas, ou situações carentes de normas. A disciplina pelo contrário, tem um íntimo relacionamento com as normas criadas pelos professores, direção e orientação da escola. Nesse sentido, espera-se que a disciplina proponha às crianças o respeito por uma certa ordem, estimulando hábitos de conformação à imposição de uma organização e, na medida em que a disciplina é instaurada, acostuma-se à conformidade, à autoridade, a sua negação, caracterizando-se na forma de indisciplina.

Interrogado pelo comissário, jurou inocência. Inquirido pelo delegado, voltou a jurar. Não acreditaram. Foi indiciado, pronunciado, julgado, condenado. Sempre gritando que estava inocente. No fim de cinco anos de prisão, acabou convencido de que era mesmo culpado. Pediu que o julgassem novamente, para agravamento da pena. Em vez disto, soltaram-no, porque findara a pena. Saiu confuso, já não tinha certeza se era culpado ou inocente, ou as duas coisas ao mesmo tempo. Como toda gente (DRUMMOND ANDRADE, 1981, p. 63).

Aquino (2007), diz que o pequeno conto acima, intitulado “Crime e Castigo”, figura como uma excelente alegoria do que Michel Foucault concebe como sociedade disciplinar.

Um dos conceitos mais fecundos, de especial interesse para o campo educacional, cujos efeitos são exemplarmente descritos (constrangimentos, contenção, coação, muros e muros). Nas palavras de Aquino (2007), o enredo do conto drummondiano se desenrola numa prisão, instituição modelar de relações sociais ancoradas na dualidade crime/castigo. O que aqui desponta é menos a insensatez da clausura e mais a própria produção de uma existência, enraizada no “*modus faciendi*” disciplinar. A incerteza de toda gente, de que fala Drummond é a mostra da eficácia subjetivante das instituições disciplinares, esse modo característico de organização das relações sociais na era moderna.

Na concepção de Foucault (1999), a disciplina aqui se refere a um tipo de organização do mundo que prosperou a partir do século XVIII, retratando de modo inédito na história da humanidade, de fabricar formas de vida, procedimentos esses voltados à racionalização e a normalização do ambiente, do tempo, dos corpos, pela proteção das instituições sociais.

O poder disciplinar tem efeito com o emprego sistemático de técnicas: como a vigilância, a punição que se agrupando dá surgimento a um procedimento, o “exame” que se constitui num saber sobre aqueles que são vigiados. Foucault (1999) afirma que o saber se ordena em normatizar (em termos do que é normal, ou não), do que se deve ou não fazer com a própria vida.

Segundo Aquino (2007), o objetivo das instituições na sociedade disciplinar é o aprendizado vagaroso, onde todos e cada um sejam capazes de dizer o que é certo e o que é errado fazer com nossas vidas, e qual a destinação mais apropriada, produtiva e saudável de nossa força vital. Assim, os disciplinados “gente de bem” são considerados (família, escola, trabalho, religião, lazer, honradez e dignidade). E para os anormais e disfuncionais (reformatório, manicômio, asilo, prisão, vergonha e culpa).

Conforme Wacquant (2010), a sociedade contemporânea que alimenta a hostilidade entre o homem individual e todos os demais, produz assim uma guerra social de todos contra todos, que assume, inevitavelmente, em casos individuais, particularmente entre pessoas sem educação (fora da escola), uma forma brutal, bárbara e violenta do “crime”. Para se proteger do crime e dos atos diretos de violência, a sociedade requer um vasto e complexo sistema de corpos administrativos e judiciários que demanda uma imensa força de trabalho.

Um degrau acima, a expansão da rede policial, judiciária e penitenciária do Estado desempenha a função, econômica e moralmente inseparável, de impor a disciplina do trabalho assalariado dessocializado entre as frações superiores do operariado e os estratos em declínio e sem segurança da classe média, através, particularmente, da elevação do custo das estratégias de escape ou de resistência, que empurram jovens do sexo masculino da classe baixa para os setores ilegais da economia de rua. Enfim,

e, sobretudo, para a classe superior e a sociedade em seu conjunto, o ativismo incessante e sem freios da instituição penal cumpre a missão simbólica de reafirmar a autoridade do Estado e a vontade reencontrada das elites políticas de enfatizar e impor a fronteira sagrada entre os cidadãos de bem e as categorias desviantes, os pobres "merecedores" e os "não-merecedores", aqueles que merecem ser salvos e "inseridos" (mediante uma mistura de sanções e incentivos) no circuito do trabalho assalariado instável e aqueles que, doravante, devem ser postos no índice e banidos, de forma duradoura (WACQUANT, 2010, p. 2).

As questões relacionadas ao tema da “Indisciplina e violência na escola”, vem adquirindo uma reputação de grande relevância nos dias atuais, adquirindo extensa dimensão pelo poder de manipulação que a mídia tem, quando os noticiários voltam seu interesse para dentro da escola, transmitindo numa conotação sensacionalista. Lenardao (2010) comenta que o problema existe e que há sim, violência escolar na intensidade e profundidade com que aparecem na mídia. Porém, na sua avaliação, qualquer medida que se pretenda tomar, perde a extensão da totalidade necessária para entender adequadamente o fenômeno, deste modo, práticas visando à solução tenderão à superficialidade.

Do ponto de vista de Wacquant (2010) é crucial, portanto, que essas escolhas sejam feitas com pleno conhecimento das causas e das consequências, a médio e longo prazos das opções que são oferecidas. E que o erro científico e cívico mais grave consiste em crer e fazer as pessoas acreditarem, como apregoa o discurso da hiper-segurança, que hoje em dia satura os campos político e midiático, cuja gestão policial e carcerária é o remédio ótimo, o caminho real para restauração da ordem sociomoral (na escola, na cidade), senão o único meio de garantir a “segurança pública”, que não dispomos de nenhuma alternativa para conter os problemas sociais e mentais, provocados pela fragmentação do trabalho assalariado e pela polarização do espaço urbano, repercutindo diretamente dentro do espaço escolar.

Lenardao (2010) reflete como debater sobre o tema da violência escolar se lhe atribuímos amadurecimento, do tipo: acidental, secundário ou acessório dentro da escola, se o consideramos um modismo pautado na ordem do dia pela mídia sensacionalista, com características descritivas do modo como o fenômeno da segurança é tratado pelo Estado nos dias atuais.

Assim, as autoridades responsáveis pela ordem pública dos diferentes governos que se sucedem num determinado país ou em diferentes países, em um dado momento, combinam, todos eles, com o mesmo ritmo entrecortado e com apenas umas poucas variações menores, as mesmas figuras obrigatórias com os mesmos parceiros: fazer patrulha numa estação de metrô ou num trem de subúrbio, exaltando as medidas anticrime; visitar, em cortejo, o posto de polícia de um bairro mal afamado; deixar-se posar numa foto coletiva de vitória após uma batida de drogas anormalmente grande; fazer algumas advertências viris aos malfeitores para que, de agora em diante, eles "se comportem bem"; e lançar os faróis da atenção pública sobre os transgressores reincidentes, os mendigos agressivos, os refugiados errantes,

os imigrantes que aguardam ser expulsos, as prostitutas de calçada e outros detritos sociais que se acumulam nas ruas das metrópoles *fin-de-siècle*, para a indignação dos cidadãos "respeitáveis" (WACQUANT, 2010, p. 1).

Nas sociedades modernas, com o aumento da violência e seu tratamento inadequado, estabelecem condições que contribuem para o desenvolvimento do medo, ao examinar a questão da dinâmica da violência que atravessam os muros, do exterior para o interior da instituição escolar.

Segundo Teixeira (1998), a vida na escola vem se tornando cada vez mais difícil, na proporção que a violência cresce no seu interior, ao mesmo tempo, medidas de proteção são tomadas mais e mais, contra a invasão de agressores, isolando-a do mundo que a cerca. Afinal, o que está ocorrendo na sociedade? Na escola? Como compreender o fenômeno da indisciplina e violência que tanto nos assusta? Como encarar a insegurança e o medo que isso provoca?

Considerando que os professores estão formando e educando crianças, adolescentes e jovens, perguntamo-nos sobre quais valores morais são transmitidos a eles, os que vão ser incorporados na formação da sua identidade, os professores manifestam preocupação quanto esses fatos, não chegam a oferecer soluções que produzam o efeito esperado, responsabilizando a família e a violência na sociedade, que reproduz e espalha valores múltiplos e contraditórios, causando impacto significativo na formação da identidade dos sujeitos. Enquanto a escola se veem envolvidas por situações de indisciplina e violência, demonstrando com clareza sua dificuldade em administrar esses fenômenos, não estando visível qual é o seu papel.

Para Chauí (2007), a sociedade brasileira é determinada pelo predomínio do espaço privado (interesses econômicos), conservando as marcas da sociedade escravista colonial, sobre o público centralizado na hierarquia familiar, fortemente hierarquizada em todos os aspectos, nas relações sociais e intersubjetivassão sempre realizadas como relação entre um superior (quem manda), um inferior (que obedece). Essas diferenças são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando – obediência. Segundo ela o outro jamais é reconhecido, as relações que julgam iguais são de “parentesco”, de cumplicidade, entre os desiguais o relacionamento toma forma do favor, da clientela, da tutela ou da associação, e quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma de opressão, naturalizando, assim, desigualdades econômicas e sociais. Há também a naturalização das diferenças étnicas (desigualdades raciais), religiosas e de gênero, bem como a naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência.

Chauí (2007) acrescenta que o mito da não-violência opera com antinomias, tensões e contradições que não podem ser resolvidas sem uma profunda transformação da sociedade, por isso são transferidas para uma solução imaginária, que torna suportável e justificável a realidade, o mito nega e justifica a realidade por ele negada. Substituindo a realidade pela crença, tornando invisível a realidade existente, produzindo valores, ideias, comportamentos e práticas de ações dos membros da sociedade, o mito não é um simples pensamento, mas formas de ação, ele fabrica ideologias nesse caso o da não-violência.

Muitos indagarão como o mito da não-violência pode persistir sob o impacto da violência real, cotidiana, conhecida de todos e ampliada nos últimos tempos por sua divulgação, pelos meios de comunicação de massa. É no modo de interpretação da violência que o mito sobrevive, Chauí (2007) pede nossa atenção ao vocabulário empregado sistematicamente pelos “*mass media*”.

- Fala-se em chacina e massacre para referir-se ao assassinato em massa de pessoas indefesas, como crianças, favelados, encarcerados, sem-terra;
- Fala-se em indistinção entre crime e polícia para referir-se à participação de forças policiais no crime organizado, particularmente o jogo do bicho, o narcotráfico e os sequestros;
- Fala-se em guerra civil tácita para referir-se ao movimento dos sem-terra, aos embates entre garimpeiros e índios, policiais e narcotraficantes, aos homicídios e furtos praticados em pequena e larga escala, mas também para referir-se ao aumento do contingente de desempregados e habitantes das ruas, aos assaltos coletivos a supermercados e mercados, e para falar dos acidentes de trânsito;
- Fala-se em fraqueza da sociedade civil para referir-se à ausência de entidades e organizações sociais que articulem demandas, reivindicações, críticas e fiscalização dos poderes públicos;
- Fala-se em debilidade das instituições políticas para referir-se à corrupção nos três poderes da república, à lentidão do poder judiciário, à falta de modernidade política;
- Fala-se, por fim, em crise ética (CHAUÍ, 2007, p. 2).

Numa perspectiva geral para Chauí (2007), define a figura do agente ético e de suas ações como o conjunto de valores que demarcam o campo de uma ação que se considera ética. Marcada pelas ideias de bom e mau, justo e injusto, virtude e vício, valores cujo conteúdo pode variar de uma sociedade para outra ou na história de uma mesma sociedade, mas propõe sempre uma diferença inerente entre condutas, segundo o bem, o justo, o virtuoso. A ação ética só é virtuosa se for livre e só será livre se for autônoma, se resultar de uma decisão interior ao próprio agente e não vier da obediência a uma ordem, a um comando ou a uma pressão externos.

A ética não é um estoque de condutas e sim uma práxis que só existe pela e na ação dos sujeitos individuais e sociais, definidos por formas de sociabilidade instituídas

pela ação humana em condições históricas determinadas. A ética se opõe à violência, palavra que vem do latim e significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ, 2007, p. 1).

Partindo do estudo dos conceitos em diferentes autores, percebemos com facilidade, que a indisciplina tem diferentes fatores internos e externos a escola que é vista como uma das causadoras, desta forma, nos propomos analisar tendo como problema de pesquisa conhecer qual entendimento que os professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio das Escolas Estaduais, Municipais e Particulares têm sobre o fenômeno da indisciplina e violência na escola.

Utilizando como metodologia a análise genealógica de Foucault, onde afirma que os indivíduos são produtos das relações entre saber e poder, definindo um tipo específico de poder que chamou de “poder disciplinar” como tecnologia de controle aplicado nas escolas. E onde há poder, desenvolve-se também a resistência, legalizando o exercício da violência e o Estado como órgão que tem como papel principal a “repressão”, significando dizer que o poder é exercido como uma máquina social.

Assim propomos como objetivo geral da pesquisa, analisar as percepções dos professores sobre indisciplina e violência, a sua atuação frente às várias formas de violência presentes no cotidiano escolar, visando ampliação dos conhecimentos sobre essa problemática. E os objetivos específicos, conhecer qual a concepção que alunos e professores tem sobre esses comportamentos; descobrir como se caracterizam esses comportamentos em sala de aula, na interpretação de professores e alunos; compreender a problemática disciplinar na sala de aula e na escola, considerando quais comportamentos dos alunos seriam inadequados.

A indisciplina na escola e em sala de aula ocorre como um fenômeno que vem sendo debatido em todos os meios sociais, seja nas instituições escolares, meios acadêmicos, familiares, ou pelos meios de comunicação de massa, que vem ocupando um lugar de destaque causando uma imensa preocupação no campo pedagógico, o que nos motiva a compreensão desta problemática a partir da análise trabalhada em diferentes autores, na realização da pesquisa que será desenvolvida em três capítulos:

No primeiro capítulo, faremos um estudo sobre o tema da indisciplina e violência na escola, na análise de alguns autores importantes que abriram uma nova fonte de pesquisa, e para melhor focar esses fatos, embasou-se em discussões de alguns especialistas no assunto apresentadas em forma do “Estado da Arte”, e no pensamento de Foucault sobre a origem da sociedade disciplinar e como ocorreu a disciplinarização na perspectiva foucaultiana.

No segundo capítulo, deste trabalho “A crise das relações na escola” compreende uma revisão de literatura que reflete o que vai ocorrendo em diferentes espaços sociais e que acaba interferindo no ambiente escolar, com relação à indisciplina e violência nas escolas. A proposta para esta pesquisa será desenvolvida na apresentação de três subtítulos: 2.1 A relação entre professor e aluno; 2.2 A relação indisciplina, violência e escola; 2.3 A relação família, violência e escola.

No terceiro capítulo, são apresentados a análise da pesquisa e seus resultados, nas quais aparece a descrição do tratamento dos dados de uma pesquisa empírica que foi realizada, tendo como instrumentos utilizados: Escolas Estaduais, Municipais e Particulares, com aplicação de questionário para diretores, professores, alunos, coordenadores de disciplina e orientadores pedagógicos.

Dessa forma, é possível que ocorra a organização de uma disputa de poder por parte dos alunos com relação aos adultos, já que não se distinguem mais as diferenças estabelecidas. Assim, a indisciplina passa a ser um planejamento coletivo, tanto em sala de aula como na escola, podendo os atos indisciplinados se tornar violentos, no sentido de contestação das normas instituídas. À escola não escapa a ideia de controle, os procedimentos educativos têm em vista o desenvolvimento da criança, na execução de atividades adequadas ao funcionamento da máquina social. Foucault compara as escolas às prisões, uma vez que ambas foram construídas sob o mesmo cuidado (vigilância e controle), presentes na vida dos alunos de forma organizada na divisão e fragmentação dos conhecimentos, reafirmando comportamentos que diferenciam alunos “indisciplinados” dos “disciplinados”.

É comum, ainda, as instituições usarem o espaço físico para punir os indisciplinados deixando-os de castigo na sala de aula ou nas salas da administração, da orientação, na forma da rigidez da disciplina, diminuindo a energia do corpo, da sua participação através da sujeição punindo aqueles que quebram o contrato social da civilidade, por meio da indisciplina e da violência.

1 CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA: ESTADO DA ARTE

O pensamento é algo que se exerce tal como é: mau, paradoxal, surgindo involuntariamente no ponto extremo das faculdades dispersadas; devendo se livrar incessantemente da apavorante bobagem (stupéfiantebêtise); submetido, constrangido, forçado pela violência dos problemas; sulcado, como que por clarões de ideias distintas (porque agudas) e obscuras (porque profundas). [Deste modo, o pensamento] não é mais um olhar aberto sobre formas claras e bem fixadas em nossa identidade; ele é gesto, salto, dança, afastamento extremo, obscuridade tencionada (FOUCAULT).

Conforme documentos da UNESCO e dos países membros têm firmado o conhecimento da literatura que reflete o que vai ocorrendo em diferentes lugares, abrem novas perspectivas, o que não significa apelar para soluções fáceis, sem adequá-la à realidade do que há de positivo e negativo no Brasil. Essas dificuldades não estão relacionadas só na questão da “violência nas escolas”, mas também não se encontram separadas em suas experiências para combatê-las, buscando uma cultura de paz. Foram discutidas as práticas de diferentes países da Europa, em que alguns especialistas apresentaram um estudo do “estado da arte” de seus países, debatendo temas como conceitos, causas dos fenômenos, implicações, experiências e políticas públicas. Com a intenção de conhecer a realidade, formando um pensamento crítico com respeito à gravidade desse problema.

O observatório europeu da violência escolar, um dos inestimáveis parceiros da UNESCO, publicou dez abordagens europeias sobre “violência nas escolas”, traduzidas e publicadas pela UNESCO – Brasil. Estas abordagens trouxeram para a língua portuguesa, importantes trabalhos sobre o tema, pois se constata no Brasil que a UNESCO vem realizando diversas pesquisas a respeito da violência, da juventude e da cidadania, especialmente no campo da violência nas escolas.

Para Werthein (2002) a escola que era um ambiente social antes considerado seguro, deixou de ter essa característica, não só no Brasil, mas em numerosos países do mundo. Embora revestidas das nossas peculiaridades, as questões detectadas mostraram os sofrimentos comuns a que as vítimas são submetidas, bem como a similaridade de certos fenômenos e implicações.

Por isso mesmo coloca-se urgência de se abrir uma nova frente de trabalho para melhor estudar esses fatos e não apenas estudá-los com punhos de renda, mas atuar sobre eles, apoiando os professores e os alunos que enfrentam diariamente dificuldades, mesmo arriscando suas vidas para assegurar um bem inestimável à paz e ao desenvolvimento são instrumentos necessários para que haja a escolaridade (WERTHEIN, 2002, p. 11).

Debarbieux (2002), do observatório europeu de “violências nas escolas”, aponta que o objetivo do encontro realizado em fevereiro de 1997 em Utrecht na Holanda, foi preparar algumas conclusões a serem apresentadas ao “Conselho de Educação”, visando tomar providências quanto à questão da segurança nas escolas. Na verdade, o projeto desse encontro mantinha-se encoberto por uma certa ambiguidade que refletia as divisões sociais, políticas, culturais e até mesmo científicas. A visão inicial do fenômeno em discussão é que se deveria ou não manter o termo “violência” que foi recusado por muitos países, o qual sugeriram encontrar uma palavra mais neutra, os debates colocaram em questão o uso do termo considerado radical por alguns. O tratamento dado foi a maneira como as perturbações escolares são percebidas.

A síntese preparatória sugeria que o foco de interesse, deveria ser dirigido para as possibilidades de reduzir ou evitar comportamentos antissociais entre os próprios alunos e entre alunos e professores. Debarbieux (2002) comenta que Ton Mooij (1997) em seu relato, continha dois fatores importantes para compreensão do objetivo estratégico inicial: “lidar e evitar os comportamentos antissociais dos alunos, assim como promover comportamentos pró-sociais entre os alunos”. Qualificou as perturbações escolares, como de natureza comportamental relacionadas aos próprios alunos, embora admitissem multifatores como causa, visando com isso a programas para mudar esses comportamentos, e promovendo outros mais aceitáveis.

No entanto, para Debarbieux (2002) essa abordagem behaviorista do problema parecia simplista a alguns dos especialistas presentes, surgindo até o termo “politicamente correto” demais. À escola foi subestimada a importância do seu papel, aceitando todos que ela não poderia ser responsabilizada pela totalidade da violência. No debate ninguém queria que se reduzisse a uma espécie de reflexo gerador de culpa dirigido contra os professores do tipo “violência nas escolas, violência das escolas”, sendo mais um slogan do que uma certeza científica. Entretanto essa abordagem behaviorista foi submetida a uma contracorrente de críticas, o que a fez ser rejeitada por alguns. O behaviorismo² tende a negligenciar as

² No século XX, a psicologia continuou a sofrer a influência da tendência positivista, sobretudo o behaviorismo norte-americano (*behaviour*, em inglês, significa conduta, comportamento). O método privilegia os procedimentos que levam em conta a exterioridade do comportamento, o único considerado capaz de ser

condições ambientais e institucionais, dos comportamentos individuais e o seu papel na construção da violência, as condições ambientais sendo inseridas num contexto político mais amplo.

Três anos após desse primeiro encontro, verificou-se que são poucos os países e os cientistas que não aceitam, mesmo com um pouco de má vontade, o termo “violência nas escolas”. Em março de 2001, o “Observatório Europeu da Violência nas Escolas”, segundo Debarbieux (2002) realizou em Paris uma conferência internacional sobre “Violência nas escolas e Políticas Públicas”. Esta foi a primeira conferência enfocando especificamente esse tema, uma vez que recebeu muitas propostas de trabalho vindas dos cinco continentes, o que confere a importância do tema pela comunidade científica internacional, agora explícito da violência nas escolas.

Debarbieux (2002) afirma que por parte dos protagonistas há uma extrapolação da palavra “violência”, que vem abrangendo atos que por aparência são de outra natureza, e segundo a crítica é de ordem política. O interesse pela violência pode parecer suspeito, na medida em que ele venha a alimentar representações conservadoras de uma infância indisciplinada, justificando todas as políticas repressivas e retrógradas do excesso de supervisão.

Na reflexão de Debarbieux (2002), a construção do objeto está vinculada à opinião pública manipulada pela mídia e pelos poderes políticos. Esta construção torna a violência nas escolas, nada além de um modismo de mídia em que os pesquisadores embarcaram, ou apenas uma desculpa para as tentações repressivas que o mundo dos especialistas estaria buscando justificar. A crítica é um tanto rígida, mas não de todo infundada, já que existe a possibilidade de o tema da violência escolar ter ganhado tanto destaque por meio de campanhas extravagantes da mídia, e confusamente misturado ao discurso da decadência educacional (tendo como principais alvos as famílias de um só genitor), ou então explicações simplistas sobre a influência da violência da televisão, dos jogos de videogames, consequências da imigração. Isso foi o que aconteceu em diversos países da Europa, onde o assunto parece que se transformou numa inesgotável mina de ouro para a imprensa escrita e televisiva com programas de ação muitas vezes patrocinados pelas autoridades públicas. Na França por iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério do Interior, com uma licitação conjunta realizada em 1995, desenvolveu o trabalho de pesquisa com relação à violência na escola em

submetido a controle e experimentação objetivos, é tributário das descobertas do russo Pavlov (1849 – 1936) sobre o mecanismo do reflexo condicionado. Suas experiências foram ampliadas e aplicadas nos Estados Unidos (ARANHA, 2006, p. 257).

dez equipes. A nível europeu, muitos programas foram desenvolvidos com iniciativas autorizadas, para receber os benefícios concedidos pelas autoridades públicas na luta contra a violência escolar.

No entanto, soaria falso e injusto reduzir todas as pesquisas realizadas na área a uma questão de produção pública, segundo Debarbieux (2002) seria muita ingenuidade a ponto de dar uma impressão totalmente duvidosa, das regras que regulam a produção social de dados científicos, uma vez que nesses tempos de competições são levantados os maiores equívocos com relação às pesquisas sobre essas questões delicadas. A pesquisa exige clareza na formulação dos princípios e métodos que garantam a contestação dessa dúvida e, num período anterior a essa mobilização das autoridades públicas, o discurso sobre a violência nas escolas já existia, porém os trabalhos empíricos eram poucos, como também propostas e modelos da importância de padronizar o ensino, pois faltavam bancos de dados para conferir os resultados, completá-los ou propor outros modelos. A partir do ano de 1995 houve, nessa área, o surgimento de novos modelos e outras equipes que questionavam determinadas ideias estabelecidas. Foi perceptível, então, a desconstrução de episódios, um novo rigor metodológico, como também o surgimento de novas questões diferentes das que tendem a opor resistência à razão puramente repressiva.

Nas palavras de Blaya (2002), os pesquisadores ao que tudo indica passaram a se interessar também pelas questões de segurança escolar, no rumo de diversos acontecimentos dramáticos que tiveram lugar na década de 1990. O número de ocorrências de violência no trabalho aumentou de forma significativa entre 1991 e 1995, havendo uma queda entre 1995 e 1997. Esse estudo coloca os professores na categoria de “ocupação de alto risco”, risco de serem atacados, risco de receberem ameaças no trabalho, embora não haja um método consensual de registro e acompanhamento de incidentes violentos nas escolas, pois as autoridades educacionais têm a responsabilidade de assegurar tanto quanto possível a saúde, a segurança e o bem estar de seus empregados nos locais de trabalho. Isso inclui também proteger a equipe de incidentes violentos, quando estes casos podem ser considerados previsíveis nas escolas onde os administradores escolares têm maior responsabilidade sobre a segurança da equipe e também dos alunos.

Acontece muita superposição entre as áreas de pesquisa, segundo Blaya (2002) principalmente entre comportamento de alunos e relação aluno professor e os padrões éticos da escola. Isso ocasiona também um crescente interesse nas questões de cidadania, crime e segurança, no que toca ao papel das escolas e também o que ocorre nas dependências da escola e a sua volta. A questão dos indicadores de comportamentos violentos e agressivos nas

escolas tem sido tratada numa bibliografia bem extensa para uma análise em sua totalidade. Sendo o que foi destacado como enfoque principal, de modo a estabelecer o contexto para os resultados da pesquisa.

A autora afirma, ainda, que há interesse em pesquisar o impacto exercido sobre as crianças pela violência na mídia, predominando a tendência de focar a violência a que as crianças são submetidas constantemente, muito mais do que os atos cometidos pelas próprias crianças. A “Comissão Nacional sobre Crianças e Violência”, criada pela Fundação Gulbenkian, publicou em 1995 um relatório na Inglaterra que concluiu: “a violência é um problema masculino que tem raízes na promoção de atitudes e modelos machistas”. O relatório enfoca as circunstâncias sociais relacionadas a famílias violentas, o seu impacto sobre as crianças, os castigos físicos aplicados às crianças e a influência da mídia, como também as humilhações deliberadas. A comissão relatou que essas práticas continuam sendo de ocorrência generalizada, aceitável tanto jurídica quanto social.

Blaya (2002) diz que a última conclusão é reforçada por uma pesquisa de opinião de abrangência nacional, realizada com os pais, que perguntavam sobre o castigo corporal nas escolas. Nessa reunião, mais da metade dos pais que participaram, acreditava que a reintrodução dos castigos corporais melhoraria a disciplina nas escolas. Dois terços dos pais afirmaram que a disciplina escolar havia piorado nos últimos dez anos (1980 a 1990), um quarto deles acreditava que os comportamentos insubordinados e as crianças mal comportadas são os piores problemas enfrentados pelas escolas. Os castigos corporais foram abolidos das escolas públicas inglesas em 1986, e nas escolas privadas mais recentes em 1999, e quanto às lideranças dos profissionais da educação “NAHT³”, responderam a pesquisa afirmando que não havia qualquer possibilidade realista da reintrodução dos castigos corporais.

Blaya (2002) costuma citar levantamento de Elton nas questões de comportamento de aluno sem todas as discussões voltadas para a violência. Esse levantamento aconteceu como reação às preocupações expressas pelos professores de comportamentos indisciplinados, insubordinados, até mesmo violentos que vinham se tornando mais visíveis nas escolas. O levantamento “Elton” efetuou vastas consultas, encomendou uma enquete nacional com opiniões e preocupações dos professores com relação à disciplina, também realizou entrevistas com professores de escolas localizadas nas áreas centrais das grandes cidades, que não tinha abrangência da enquete.

³ NAHT – Associação Nacional de Diretores.

Uma das principais conclusões sobre o grande problema na visão dos professores eram os atos de mau comportamento que se acumulava no cotidiano, o levantamento mostrou um número muito grande de recomendações. Blaya (2002) contribui afirmando que a presença abundante de divergências de opiniões entre os professores quanto à disciplina ter ou não piorado, resulta de uma minoria bastante significativa dos que responderam às pesquisas ao declarar que sofreram ameaças ou ataques. Posteriormente, entrevistas individuais com professores revelaram uma ampla divergência de opiniões referente ao que significava para eles “violência física”. Conforme os dados com relação à dimensão da violência contra os professores, na Inglaterra com algumas limitações, estes são coerentes com os dos estudos realizados nos Estados Unidos.

A violência que é cometida na maioria das vezes contra o corpo docente das escolas, inclusive por toda equipe pedagógica, não é só praticada por alunos, como também, em um número um pouco menor, por pais e outras pessoas que vivem próximos das escolas. Blaya (2002) esclarece a ILEA (Autoridade Educacional da Área Central de Londres), que forneceu estatísticas mostrando que nos anos de 1987 – 1988 professores das escolas fizeram registros, dando parte por terem sofrido algum tipo de incidente, envolvendo alunos, pais ou outros adultos, e cuidados médicos foram prestados em menos de 20% desses casos na época. No levantamento “Elton” concluiu-se que os ataques dirigidos aos professores não eram considerados como um problema de grandes proporções, pois não os viamassim: os professores preocupavam-se, principalmente com os efeitos cumulativos da perturbação de suas aulas, provocada por mau comportamento relativamente trivial, embora constante (p. 71). A pesquisa apresenta ainda que as agressões no dia a dia das escolas como empurrões, insultos verbais, representam uma fonte de um grau de estresse muito grande para os professores.

Percebe-se, então, que a violência nas escolas é um assunto complexo, que pode ser vista por ângulos muito diferentes, e isso foi demonstrado pelo grande número de trabalhos recentes e pelas várias contribuições que vêm sendo feitas da questão. Montoya (2002) diz que nem sempre foi assim, na década de 1980, a violência nas escolas era muito pouco estudada, estando sempre reunida a um tema mais amplo, mais relacionado com a violência urbana. Por outro lado, uma série de relatórios de depoimentos oficiais dados por professores e por outros profissionais mostrou que já no final dos anos 1970, o sofrimento de alunos como os de professores era grande nas áreas socialmente mais carentes. As primeiras pesquisas científicas tratando especificamente desse tema nas escolas surgiram com a publicação de trabalhos de autoria, de professores como Pujade – Renaud (1983 – 1984), Douet (1987),

Zimmermann (1982), Debarbieux (1990) e outros, que naquela época salientavam a gravidade do problema.

Conforme Montoya (2002), as análises que apresentaram as propostas nos trabalhos de autoria dos educadores não levaram em conta os mecanismos sociais em operação, mas recentemente os trabalhos que superestimam as possibilidades da escola, num período em que a violência era tabu, porque não havia políticas públicas para lidar com ela, esses trabalhos contribuíram para chamar a atenção com o sofrimento das vítimas. A partir da década de 80 produziu-se um grande número de trabalhos pedagógicos e psicológicos, com tratamento da violência nas escolas, sendo que essa questão ainda não havia atingido a esfera do social, já que as políticas públicas eram inexistentes e os trabalhos sociológicos eram muito escassos.

A mídia não tinha nenhum interesse por esse assunto no decorrer dos anos 80, uma vez que os trabalhos e as preocupações nas escolas passavam despercebidos, e segundo Montoya (2002), somente mais tarde que foi substituído por uma “efervescência” sem precedentes na imprensa escrita e televisiva, lançando a violência nas escolas à condição de um problema ou fenômeno social. O fenômeno viu-se transformado numa questão ideológica, dando a impressão generalizada de decadência global (da moral educacional, declínio dos valores familiares, um suposto excesso de indulgência da parte dos professores), demonstrando a deficiência das políticas e a fragilidade do estado. Tudo isso chamou a atenção das autoridades públicas, favorecendo a criação de novas pesquisas, gerando novos relatórios e outras medidas.

Segundo a fala dos pesquisadores franceses, nestes últimos anos, desenvolveram muito do ponto de vista teórico e prático, distinguindo a violência como transgressão e incivildades. Para Charlot (2002, p. 6), o termo violência deve ser reservado ao que ataca a lei, usando da força ou ameaçando usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei), e absenteísmo no que diz respeito a não realização de trabalhos escolares, falta de respeito, outros. A incivildade não contradiz nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência, geralmente ataque cotidiano e com frequência repetido, ao direito de cada um: professor, funcionários, aluno, ver respeitada sua pessoa.

Alguns pesquisadores, considerando que não têm enquanto tais, nenhuma legitimidade para estabelecer a norma (que apresenta sempre um caráter ético) e, portanto, para dizer o que é violência e o que não o é, procederam a enquetes de vitimação: pergunta-se aos alunos se já foram vítimas de alguma violência na escola,

e de que tipo de violência. É o próprio aluno, e não o pesquisador, que diz o que deve ser considerado como violência. Essas enquetes dão resultados particularmente interessantes. Assim, C. Carra e F. Sicot realizaram, em 1994-95, uma enquete de vitimação junto a 2855 colegas de uma região que não é especialmente atingida pelo fenômeno da violência escolar: 70% dos alunos se declararam vítimas de pelo menos um ato de violência. De que se tratava? 47,8% dos alunos se declaram vítimas de falta de respeito (da parte de outros alunos ou de professores); 27,7% vítimas de casos de pertences pessoais danificados; 23,7% de furtos; 15,8% de chantagem; 15,65% de golpes; 9,7% de racismo; 4,35% de extorsão; 2,85% de agressão ou de assédio sexuais (CHARLOT, 2002, p. 7).

As pesquisas apontam que os resultados do que é classificado por violência na escola, convidam a um olhar além do que é tratado pela mídia, tomando interesse também pelas diversas fontes de tensão: sociais, institucionais, relacionais, pedagógicas, que hoje abalam a escola nas suas estruturas provocando por vezes incidentes “violentos”, para os dirigentes escolares. Portanto, há necessidade de normas, pois é difícil falar em violência sem estabelecer normas.

Abramovay (2006), ao relatar sobre a violência nas escolas, descreve que ela é vista como um problema que estimula atenção tanto da mídia, como da crescente produção acadêmica sobre o tema, repercutindo a ideia de que as escolas estão se tornando territórios de agressões e conflitos, homicídios e usos de armas. Estes são notícias em diversas partes do mundo, aumentando a percepção de que deixaram de ser um território protegido e de total confiança para as famílias. A violência nas escolas não é um fenômeno novo, como pensa a opinião pública que surgiu nos anos 80, intensificando-se na década de 90, mas também historicamente noséculo XIX como se pode observar em relatos feitos na França sobre explosões violentas em escolas de nível secundário. Nas décadas de 1950 e 1960, existem relatos que apresentam registros de modos de relacionamento violentos, entre alunos de escolas profissionalizantes. Vale ressaltar que no passado a violência ficou caracterizada pelo recurso dos castigos corporais e disciplina rígida, hoje ela assume contornos mais particulares na década de 1970 por determinação do “Congresso norte-americano”, onde foi realizada uma pesquisa sobre ocorrências de crimes nas escolas e os fatores relacionados a ela, evidenciando assim que o tema não é novo principalmente nos Estados Unidos.

Abramovay (2003) diz que entre os trabalhos realizados no Brasil a partir da década de 1980, sobre o tema “Violências nas escolas”, distinguem-se diversas pesquisas que foram desenvolvidas por instituições públicas da educação, associações de classe, instituições privadas de pesquisa em menor grau, também por acadêmicos e equipes de investigação ligadas a universidades. O tema teve uma abordagem maior pelos profissionais das ciências

sociais nessa época e somente mais tarde por especialistas em educação, devido às linhas de pesquisa já existentes.

A autora assegura ainda que embora esses estudos sejam incipientes por seu foco de pesquisa ser na maioria situações regionais ou localizadas, os resultados obtidos apontando os principais tipos de violência (ações contra o patrimônio: depredações, pichações, outros), na década de 1980, evidenciam que as formas de agressão interpessoal eram praticamente entre os próprios alunos. Na década de 1990 no Brasil diferente da tendência de anos anteriores, a preocupação com a violência nas escolas vai aumentando, principalmente com o fenômeno de origem exterior às instituições de ensino, dando uma ênfase especial ao problema do narcotráfico, à exclusão social e às ações de gangues.

Sposito (2001) realiza um primeiro balanço da pesquisa referente às relações entre violência e escola no Brasil, sem oferecer um quadro exaustivo da produção do conhecimento. São analisados trabalhos que representam aproximações diferentes sobre o fenômeno, oferecendo importantes informações, que caracterizam a violência escolar no Brasil, especialmente nos centros urbanos, indicando algumas lacunas e a necessidade de novas investigações para consolidar essa área de estudos. O debate em torno da violência e das suas relações com segmentos juvenis quer protagonizando ou como vítimas, os pesquisadores demoram a assimilar no conjunto de interesses o tema das relações entre violência e escola. Nesses últimos vinte anos, verifica-se a inexistência de um programa nacional proposto pelo Poder Público de investigações sobre violência escolar através de suas agências de incentivo à pesquisa. É preciso reconhecer a fraca indução dos órgãos públicos, sem também desconsiderar que o interesse acadêmico pela questão é ainda muito incipiente.

Somando-se o conjunto de teses e dissertações produzidas entre 1980 e 1998 em toda a pós-graduação em Educação no Brasil verificamos que, de um total de 8.667 trabalhos, somente nove investigaram o tema da violência escolar (Sposito, 2000). Em Ciências Sociais, considerada a produção de onze Programas de pós-graduação (compreendendo centros de intensa produção como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) verifica-se que nesse mesmo período nenhuma dissertação ou tese de doutorado foi defendida sobre o tema em relação a um total de 2.495 títulos objetos de exame (Sposito, 1999). A principal agência de pesquisas do estado de São Paulo, FAPESP, uma das mais sólidas no país, lançou um programa especial de pesquisas sobre a escola pública no início de 1996. Até fevereiro de 2001 foram contemplados 65 projetos de um total de 279 inscrições. Nenhuma das propostas encaminhadas teve como tema a violência escolar (SPOSITO, 2001, p. 89).

O tema da violência e indisciplina nas escolas ainda é necessário que se façam mais estudos. A partir da década de 1980 atingindo os últimos anos de 1990, onde a violência nas

escolas foi considerada como questão de segurança. Após essa década aparece o problema sob a forma de depredações contra os prédios públicos, invasões e ameaças a alunos e professores, o clima de insegurança agravado com a ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras, sobretudo nos bairros periféricos. Marcada também pela conjuntura, a discussão da violência na escola esteve ligada à questão democrática, buscando um modelo mais democrático de gestão, integrando alunos, pais e comunidade. O que se pretendia era ter uma instituição mais aberta e menos autoritária em suas práticas, de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no ensino formal. Os últimos anos de 1990 foi um período marcado por um grande número de iniciativas públicas preocupadas em diminuir a violência nas escolas. Trata-se de um fenômeno que merece uma série de investigações, avaliações de seu impacto⁴ no campo educativo e democratização da cultura das instituições escolares.

Segundo Sposito (2001), a produção acadêmica em educação sobre o tema da violência escolar foi abordado em toda a década de 1980 apenas por duas pesquisadoras. Uma delas em suas pesquisas de mestrado e doutorado (Guimarães, 1984 e 1990), investigou escolas públicas da cidade de Campinas interior do Estado de São Paulo. O eixo de estudo foi de unidades escolares com observação de suas rotinas e entrevistas com professores e alunos, deslocando a evidência do tema da segurança e privilegiando na pesquisa a violência que parte das práticas escolares autoritárias, que estimulavam clima de agressões traduzidas por depredações, invasões dos espaços escolares, brigas entre os grupos, que nem sempre eram identificados como alunos.

A primeira pesquisa realizada por Guimarães (1984) relata Sposito (2001) oferecia um quadro bem inspirador contrariando hipóteses dominantes, no período em que sugeriam que a violência em meio escolar era decorrência do controle e vigilância exercida por professores e demais membros do corpo escolar. Seu trabalho evidenciava que o fenômeno estava presente tanto em escolas rígidas e disciplinares, como em escolas permissivas e sem organização. No seu segundo trabalho, Guimarães confirma no final dos anos 80, que o intenso policiamento

⁴ Somente a partir de 1999 tornam-se visíveis algumas ações empreendidas pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, que lança uma campanha de desarmamento para ser divulgada sobretudo na rede escolar e mídia e o Programa Paz nas Escolas caracterizado por uma série de iniciativas: capacitação de professores e policiais em direitos humanos, ética e cidadania e programas de formação voltados para a gestão de conflitos tendo, como público-alvo, jovens e corpo policial. Os dados sempre oscilaram em torno de 40% em relação ao número de estabelecimentos que sofriam algum tipo de violência, sendo mais acentuadas as áreas urbanas e grandes cidades. Embora todos os diagnósticos produzidos pelo Poder Público durante a década confirmassem a hipótese de uma maior intensidade da violência nas escolas situadas na região metropolitana de São Paulo, não é possível desconsiderar a presença desse fenômeno em cidades de porte médio como Campinas (SPOSITO, 2001).

resultou na diminuição dos índices de depredação escolar, percebendo também o aumento das brigas físicas entre os alunos.

Moura (1988) também realiza estudo qualitativo de mesma orientação interpretativa. Nesse momento tanto a noção de violência simbólica, ancorada em Bourdieu (1975), como os estudos de Foucault (1987) são utilizados como fonte interpretativa. O primeiro autor inspira a crítica dos aspectos pedagógicos, sendo a noção de violência simbólica utilizada de forma bastante ampla e às vezes imprecisa. Foucault inspira as análises que tratam tanto dos mecanismos disciplinares como dos micropoderes envolvidos na cultura escolar. De um conjunto de 75 escolas públicas estaduais urbanas, a autora selecionou, por amostragem e sorteio aleatório, 15 unidades entrevistando 30 alunos de 1ª a 8ª série. Em seu estudo, Moura (1988) recorre a uma concepção ampla da violência, analisando os mecanismos de controle e punição e as formas cotidianas da linguagem que não respeitariam a experiência que o aluno traz de seu meio (SPOSITO, 2001, p. 91-2).

A década de 1990 foi próspera do ponto de vista da produção do conhecimento, e segundo Sposito (2001), nesse período no interior das universidades, aparece o tema da violência escolar em um conjunto de estudos expressos em teses e dissertações na área da educação⁵ e algumas investigações realizadas por equipes universitárias, sendo que algumas delas ocorreram a partir de pedidos do poder público. Esses pesquisadores procuraram examinar as relações entre a violência que ocorre nos bairros de periferia, favelas, em regiões de domínio do crime organizado e do narcotráfico, junto com a vida escolar de alguns centros urbanos. Esses trabalhos de pesquisa acadêmica revelam questões importantes para compreender as relações entre a violência e a escola, mostrando a influência do aumento da criminalidade, da insegurança dos alunos e a danificação do clima escolar.

Guimarães também distingue o fenômeno do narcotráfico do fenômeno das galeras, uma vez que, apesar de algumas conexões, estas não podem ser consideradas como desdobramentos juvenis da ação criminosa, sendo, principalmente, uma forma de prática coletiva marcada pela sociabilidade de moradores jovens de favelas no Rio de Janeiro. No entanto, essa situação provoca muitas vezes, por parte das unidades escolares, certa recusa de aceitação do fenômeno (Costa, 1993; Rodrigues, 1994), marcada pelo medo de falar sobre uma realidade diretamente relacionada à violência: a guerra do tráfico, incrustada nas comunidades em que os estabelecimentos se localizam (SPOSITO, 2001, p. 95).

⁵ O levantamento da produção discente até 1998 foi realizado em caráter exaustivo, em âmbito nacional. A partir dessa data há um conjunto novo de trabalhos aqui incorporados, sem a pretensão de abranger todo o universo possível. Aparecem também nesse período artigos e livros dedicados ao tema da violência escolar que, embora não retratem diretamente resultados de pesquisa, examinam reflexivamente a questão, sob aportes teóricos diversos (Ver Cadernos Cedes 47, Moraes, 1995). Os estudos desenvolvidos por Alba Zaluar em torno da criminalidade, tráfico e juventude no Rio de Janeiro, são marcos significativos para a compreensão da violência no Brasil. Algumas de suas pesquisas examinaram as relações dos jovens com a escola, tendo sido tratada, também, a questão da violência (Zaluar, 1985, 1994; Zaluar e Leal, 1997) (SPOSITO, 2001).

Sposito (2001) faz uma exposição de pesquisas realizadas em diversas capitais brasileiras, onde foram feitas investigações e percepções da violência no bairro e seus efeitos na vida escolar, principalmente nas áreas marcadas por homicídios, enfocando o medo que invade a rotina da escola, as práticas violentas no interior da família e o fenômeno da normalização da violência. Esse clima observado nos bairros atinge as escolas investigadas, tornando-se comum as práticas de incivildades. No Rio de Janeiro, o tema da violência escolar no universo dos professores da rede pública⁶reconhecendo o aumento da violência escolar como expressão da violência social, foi realizado entrevistas em que os entrevistados apontaram agressões físicas e verbais entre os alunos como modalidades frequentes. Na sua experiência de trabalho, alguns também relataram esse tipo de conduta partindo do adulto (funcionários e professores⁷), depredações, pichações contra o patrimônio, em menor frequência, roubo e intimidação de agentes externos à escola.

Maria Regina Castro (1998) discute em seu mestrado as representações de crianças e adolescentes a respeito da violência. O grupo de sujeitos investigado foi composto por quatorze alunos de uma escola pública e dez de uma escola particular do município do Rio de Janeiro, com idades entre 10 e 19 anos. Observou que, na escola particular frequentada pelas classes médias, o eixo articulador das representações é o crime e os alunos se percebem como vítimas da violência; como estão mais distantes dessas práticas em seu cotidiano, são capazes de fazer projetos de futuro e mantêm uma autoestima positiva. Na escola pública, o eixo é a morte e os alunos não se percebem nem como vítimas nem como agressores; seu cotidiano é marcado pela violência e pela proximidade da morte, o que dificulta a elaboração de projetos de futuro (SPOSITO, 2001, p. 96).

Conforme Sposito (2001) essa investigação conduzida pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (UFRGS), em parceria com a Prefeitura de Porto Alegre, Tavares (1999) sistematizou episódios de violência observados na rede de escolas municipais a partir de 1990⁸. Totalizando 204 registros, o maior índice de agressões contra pessoas foram apontados

⁶O estudo, de natureza qualitativa, caracterizou-se pela realização de 31 entrevistas com professores de escolas públicas que atuavam em regiões violentas, sendo quatro deles com aulas também na rede particular de ensino. Três, dentre as cinco unidades investigadas, estavam localizadas em regiões dominadas pelo narcotráfico(SPOSITO, 2001).

⁷ Reiterando as percepções registradas por Cardia (1997), professores também consideram que a presença da violência familiar acaba por afetar o clima da escola, sobretudo o trabalho em sala de aula, prejudicando o rendimento escolar (SPOSITO, 2001).

⁸ O trabalho de Costa elegeu como sujeitos da investigação crianças entre 8 e 13 anos, integrantes de turmas que apresentavam sérios problemas de aprendizagem, que se pronunciaram quanto à sua experiência de violência na família, no bairro, na escola. Eram reconhecidos na escola como grupo de alunos com sérios problemas de agressividade. Trata-se do projeto Escola Cidadã, que busca alterar práticas e orientações das escolas municipais a partir de novas propostas pedagógicas em torno de um ideal cidadania voltada para os segmentos populares que situa a escola como direito. O estudo de Paim Costa apresenta também um quadro de vitimização forte por parte de vários alunos, não só no ambiente escolar como na família. A coleta sistemática dos registros ocorreu a partir de 1995 (SPOSITO, 2001).

como: lesões corporais, roubos, brigas e invasões no espaço escolar. Estudos recentes desenvolvidos em outras cidades brasileiras trazem novos elementos para constituição do tema enquanto objeto de investigação. Numa escola pública de Belo Horizonte (Dissertação de Mestrado, Araújo, 2000), observa episódios de violência na unidade escolar, afrontamento de moradores de bairros próximos que rivalizam, ocasionando formas de conflito, jovens de bairros diferentes sendo que um deles era estigmatizado pelos altos índices de violência e criminalidade. Verifica-se, então, que a escola enfrentava problemas internos graves, dificultando o trabalho pedagógico. Estudo inovador investiga as formas de constituição de identidade desses adolescentes estigmatizados no interior da escola, em consequência do lugar de sua moradia.

Em Florianópolis, Laterman (2000), investigou duas escolas marcadas pelo caos e deterioração do clima diário das interações. Em suas conclusões verifica que “não é possível afirmar que as incivildades se somam ou se transformam com o tempo em crimes, ressalta que os limites antissociais das condutas, facilitam este indesejável avanço”. Declara “ausência de poder, seja da sociedade em geral, dos professores, dos pais, dos valores, a que isso se oponha”. Em seu doutorado Camacho (2000) analisa a violência escolar na cidade de Vitória, Estado do Espírito Santo, que apresenta altos índices de mortes violentas de jovens entre 15 e 24 anos, ocupando, de acordo com a UNESCO, o primeiro lugar no ranking das capitais. Em seu estudo inovador selecionou duas escolas: uma particular (destinada às elites), e uma pública frequentada por alunos de camadas médias. Após observações e entrevistas com grupos de alunos, a pesquisa revela diversas modalidades nas relações entre os pares e destes com os adultos nas duas escolas.

Assim, os alunos da escola de elite que estão descontentes com os professores, utilizam práticas de agressão, sobretudo, verbais, na sala de aula de maneira dissimulada, os professores lecionam sem maiores problemas com a disciplina. Os alunos da escola pública vivem um clima de indisciplina na sala de aula, no recreio e nas demais horas ociosas onde as formas de expressão das práticas de agressões acontecem não só verbais como também físicas. O foco na escola particular é sobre aqueles considerados diferentes, em que recai a violência (negros, homossexualidade, mais gordos, feios) diante dos grupamentos formados. Na escola pública os diferentes reconhecidos a partir dos estilos dos seus grupos (condutas que os definem como membros de gangues), se juntam nessa situação a prática de agressões verbais e físicas contra seus iguais (SPOSITO, 2001).

Ainda que poucos o conjunto de trabalhos concluídos na década de 1990, expõem um quadro complexo governado pelas formas de violência social, que atravessam a vida nos

centros urbanos, em bairros da periferia ou nas favelas das cidades brasileiras. Com esse quadro da falta de segurança e o aumento da criminalidade urbana, não representa por si só a complexidade do fenômeno da violência no meio escolar, a ausência de um dispositivo institucional democrático no interior das instituições públicas, em particular da segurança (polícia), que juntamente com a frágil assistência do Estado, proponha serviços públicos sociais destinados à população carente.

Marshall (1995) afirma que a construção de identidades ou de sujeitos é para Foucault um ato altamente politizado, cujas identidades são os efeitos daquilo que ele chama de poder-saber, de governamentalidade, de arte do governo como algo de “a conduta da conduta”, ou seja, uma forma de atividade dirigida na produção de sujeitos moldados, guiados, afetando a conduta das pessoas para que elas se tornem pessoas de um certo tipo, na formação de identidades de maneira que devam ser sujeitos, em que arranjam as coisas de forma a levar a um fim conveniente, assegurando que cada uma das “coisas” devem ser governadas. A arte de governar consistiria em proporcionar uma forma de governo para cada um e para todos; essa fórmula deve individualizar e normalizar. Como vimos nos seus argumentos, a microfísica do poder é aplicada através das tecnologias de dominação individualiza e ao mesmo tempo normaliza as pessoas como sujeitos.

Tendo em vista a curiosidade como característica em conhecer as produções científicas que foram realizadas sobre a temática “Indisciplina e violência na escola” no período de 2005 a 2010, que comecei a buscar pelo banco de dados da “Capes” de teses e dissertações. Nesta busca, o que me deixou surpresa foi ao perceber que ainda existe pouco interesse dos pesquisadores com relação a esse tema, pela pouca quantidade de trabalhos encontrados. Ostítulos, autores e ano encontram-se em anexo nesta dissertação.

As consultas realizadas nos bancos de dados da CAPES, ANPED e SCIELO não se constituiu em uma pesquisa rigorosa, foi movida apenas pelo interesse em tomar conhecimento do que já foram pesquisados nesta área da educação, sobre a quantidade de trabalhos existentes e também os apresentados com esse título “Indisciplina e violência na escola” nos grupos de trabalho da ANPED e os publicados no SCIELO.

Dessa forma, buscamos na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) esse conhecimento no GT-14 “Sociologia da Educação”, no GT-17 “Filosofia da Educação” e no GT-20 “Psicologia da Educação”. Os trabalhos encontrados sob esse título que é de grande interesse para este estudo encontram-se nos anexos, como também os artigos encontrados no SCIELO.

Em 2005 no portal da Capes, a nível de pesquisas de mestrado, aparecem apenas cinco trabalhos com o tema da violência nas escolas. No ano de 2006 três dissertações pesquisadas sob este título; no ano de 2007, cinco trabalhos aparecem tendo como interesse de estudo a problemática da indisciplina e violência escolar. No ano de 2008 quatro trabalhos; em 2009 três trabalhos com a temática da indisciplina e violência na escola; no ano de 2010 quatro pesquisas que fazem referência a questão da indisciplina e violência no espaço das escolas, mas não especificamente com esse título.

No portal da Anped pela grande variedade de trabalhos postados e sem definição específica por ano, ficou difícil uma seleção mais detalhada, os trabalhos encontrados com essa temática da indisciplina e violência na escola estão relacionados nos anexos dessa pesquisa. No ano de 2005 não foi encontrado nenhum trabalho, em 2006 apenas um trabalho, 2007 dois trabalhos, 2008 um trabalho, 2009 dois trabalhos e 2010 cinco trabalhos todos com os títulos mencionando a questão da indisciplina e violência escolar.

Nas publicações encontradas na revista de educação Scielo, em 2007, 2008, 2009 apenas uma publicação, em 2010 três publicações todos os artigos sobre o tema da indisciplina e violência na escola.

1.1 A origem da sociedade disciplinar

Para melhor compreender a violência nas escolas, há que se fazer um retrospecto sobre a origem da sociedade disciplinar, até porque aponta desde o início da monarquia quais atitudes eram tomadas na tentativa de solucionar os problemas da sociedade no que diz respeito à violência.

Assim, Foucault, na quarta Conferência da Pesquisa, falou sobre “A verdade e as formas jurídicas”, fazendo uma análise detalhada do que ele chamou de “sociedade disciplinar”, que se encontra situada entre o período do fim do século XVIII e início do XIX, mostrando quais as relações de poder que vai caracterizar essa sociedade, e que formas de saber, de conhecimentos vão aparecer no espaço da sociedade disciplinar, que vem se mantendo até ao que denominamos de a sociedade contemporânea.

Ao leste do Mediterrâneo, próximo ao fim do segundo e começo do primeiro milênio, nas sociedades indo-europeias, o poder político detinha um certo tipo de saber, o rei junto com os que o rodeavam, por estarem com o poder, detinham também um saber, que não podia nem devia ser comunicado a outros grupos sociais, pelo fato de saber e poder nesse momento serem correspondentes, pois não podia haver poder político sem deter um certo saber especial.

Essa forma de poder-saber está associada a uma primeira função do poder político mágico e religioso. Assim, ocorreu na origem da sociedade grega do século V, também na nossa civilização, já que o dismantelamento dessa unidade de um poder político ao mesmo tempo seria um saber. Ao dismantelar-se a unidade de um poder mágico-religioso, os tiranos gregos tentaram reabilitar em seu proveito próprio, os sofistas dos séculos V e VI e utilizaram em forma de lições trocadas por dinheiro.

Na Grécia clássica deve desaparecer a união do poder e do saber. Com isso o homem do poder, será o homem da ignorância, do poder cego, que não sabia por que poderia demais. A partir do momento em que o poder é categorizado de ignorância, inconsciência, esquecimento, obscuridade, haverá por um lado, o adivinho e o filósofo transmitindo verdades que são consideradas eternas, dos deuses ou do espírito, assim enquanto o povo que não detém nada do poder possui apenas a lembrança, e pode ainda declarar a verdade.

O ocidente vai ser dominado por um poder que se tornou imensamente cego, o grande mito de que a verdade nunca pertence ao poder político. Platão dá início a um monumental mito do ocidente “de que há contradição entre saber e poder” e que onde existe saber atrelado à ciência como verdade pura não se encontra mais poder político, é um mito que precisa ser derrubado. Nietzsche começou a sua demolição ao mostrar que por trás de todo saber, de todo conhecimento o que se encontra em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é entrelaçado ao saber.

A história do direito grego nos apresenta uma das grandes conquistas da democracia ateniense, um processo do qual o povo apoderou-se do direito de julgar, de dizer a verdade, opondo essa verdade a seus senhores, julgando seus próprios governantes. Esta conquista do direito ao testemunho, de opor a verdade ao poder, compõe-se em um processo nascido e inaugurado definitivamente em Atenas do século V. Descobrimo o direito de opor uma verdade sem poder a um poder sem verdade.

Na manutenção da relação com as formas anteriores, desenvolveu-se a arte de persuadir, de convencer as pessoas da verdade, obtendo a vitória para a verdade ou pela verdade (retórica). Desenvolve-se um novo tipo de conhecimento (por testemunho, por lembrança, por inquérito), o saber de inquérito que os historiadores, naturalistas, botânicos, os geógrafos, os viajantes grego vão desenvolver e Aristóteles vai tornar totalizado e enciclopédico.

Houve, portanto, uma espécie de grande revolução que, através de uma série de lutas e contestações políticas, resultou na elaboração de uma determinada forma de descoberta judiciária, jurídica, da verdade. Esta constitui a matriz, o modelo a partir

do qual uma série de outros saberes (filosóficos, retóricos e empíricos) puderam se desenvolver e caracterizar o pensamento grego (FOUCAULT, 2002, p. 55).

Curiosamente ficou esquecida por muito tempo, a história do nascimento do inquérito, que foi retomada alguns séculos mais tarde já na Idade Média europeia. O método grego do inquérito, não havia despertado um conhecimento racional capaz de desenvolver-se sem limites determinados, uma vez que o inquérito nascido na Idade Média terá dimensões extraordinárias, destino que se estende propriamente ao da cultura ocidental.

O direito que regulamentava os litígios entre os homens, nas sociedades germânicas no instante em que acontece a proximidade com o Império Romano, que de alguma maneira, em certo sentido muito semelhante ao do direito grego arcaico, onde o sistema de inquérito não existia, os conflitos litigiosos entre os homens eram regulados pelo jogo da prova.

O direito germânico entrou em alguns momentos em rivalidade, outras vezes em cumplicidade com o direito romano que dominava os territórios ocupados pelo Império Romano. Nos séculos de V a X, houve uma série de penetrações, imprevistos, desavenças entre esses dois sistemas de direito. O direito romano de Estado se revitaliza sobre as ruínas do Império Romano, a cada vez que um Estado começa a nascer, sempre que uma estrutura estatal se desenha. Desta forma, o direito romano sobrepujou o direito germânico, e assim cada vez que se extingue o princípio desses lineamentos de Estados, o direito germânico prevalece e o direito romano entra no esquecimento por vários séculos, só reaparecendo no final do século XII e no transcorrer do século XIII.

Para a história da Europa e do mundo inteiro, na dimensão em que a Europa violentamente foi impondo seu jugo a toda superfície da terra, essa reelaboração do direito é algo que se refere não a conteúdos, mas as condições de possibilidades do saber. Criou-se no direito dessa época uma maneira de saber, possibilitando um saber destinado a servir como modelo no mundo ocidental, este modo de saber é o inquérito que apareceu primeiro na Grécia, e depois da queda do Império Romano ficou oculto por vários séculos. O inquérito reaparece de forma bem diferente. Havia na igreja da alta Idade Média uma prática de inquérito, o método era chamado de “*visitatio*”. Resumia-se na visita que o bispo fazia percorrendo sua diocese, que ao chegar às comunidades declarava uma inquisição geral, a qual apurava quem tinha feito o que, determinando o autor e qual a natureza do ato que poderia ser interrompido a qualquer momento com a confissão do culpado.

A forma espiritual e religiosa do inquérito adquire funções administrativas e econômicas, quando a igreja se coloca como o único corpo econômico-político do estado

nascente, a figura do rei que emergia como fonte de poder, apodera-se dos procedimentos judiciários, que não podem mais funcionar como sistema de provas. Como então o procurador do soberano vai determinar que alguém é culpado ou não? Portanto, é um modelo religioso e político de gerenciamento e vigilância no controle das almas, estabelecendo por inquérito se houve crime, qual foi ele e quem cometeu.

O inquérito com sua dupla origem: administrativa ligada ao Estado e religiosa eclesiástica presente durante a Idade Média, utiliza como um procedimento da justiça monárquica, para ocupar a função do “flagrante delito⁹”, em crimes que não são de domínio comum e atual. Era difícil ao procurador do rei colocar o acusado na presença da instância judiciária sem trazer o culpado, se não sabia quem era, uma vez que não houve o flagrante delito. Então o inquérito vai substituir o flagrante delito, se o mesmo pode juntar pessoas que por meio de juramento, são capazes de relatar o que viram, e o que sabem, é possível firmar que algo aconteceu realmente, uma prorrogação da atualidade, de transmitir de uma época para outra expondo ao olhar, ao saber, nova inserção de procedimento do inquérito, tornando presente, imediato, verdadeiro o que aconteceu, reatualizando, como se estivéssemos presenciando, constituindo uma descoberta fundamental, sensível.

Não aceitamos que o procedimento de inquérito torne-se o resultado de uma espécie de progresso da racionalidade. Não foi racionalizando os procedimentos judiciários que se chega ao inquérito, houve toda uma transformação o surgimento de uma nova estrutura política, tornando possível e necessária utilizar esse procedimento no domínio judiciário. O inquérito na Europa Medieval é acima de tudo um processo de governo, uma modalidade de gestão, e, com o inquérito, o poder encontra uma maneira de se exercitar.

Nenhuma história de progresso da razão, de aperfeiçoamento do conhecimento, dará conta da aquisição da racionalidade do inquérito. Surgindo como um fenômeno político complexo, das transformações políticas da sociedade medieval, que vai explicar em que momento aparece este tipo de instituição da verdade, partindo de procedimentos jurídicos completamente diferentes. Sem referências a um sujeito de conhecimento, sua história interna, dava conta deste fenômeno, e apenas analisando os jogos de força política, das relações de poder, que explicará o aparecimento do inquérito.

⁹ Caso em que um indivíduo era surpreendido no exato momento em que cometia o crime, as pessoas que o surpreendiam tinham o direito de levá-lo ao soberano detentor de um poder político. Havia assim, na esfera do Direito, um modelo de intervenção coletiva e de decisão autoritária para liquidação de um litígio de ordem judiciária, quando o crime era surpreendido na sua atualidade. O problema então, era de saber em que condições podia se generalizar o modelo do flagrante delito e utilizá-lo nesse novo sistema do Direito que estava nascendo comandado pela soberania política e representantes do soberano político (FOUCAULT, 2002, p. 68).

Descende o inquérito de relações de poder, uma forma de exercer o poder que se encontra impregnado de categorias religiosas, concebido na Idade Média o dano que se passava entre dois homens (não era falta nem infração), não havia intervenção, culpabilidade moral, erro, pecado. A introdução do inquérito na prática judiciária traz consigo importante noção de infração. Tem assim por volta do século XII, uma ligação entre a lesão à lei e a falta religiosa. São duas coisas que começam a juntar-se, lesar o soberano e cometer um pecado, elas estarão unidas no direito clássico. Dessa reunião não estamos livres totalmente.

Em consequência disso, da modificação nas estruturas políticas e nas relações de poder, que se reorganizaram todo tipo de práticas judiciárias da Idade Média, das épocas clássicas até a moderna. Essas práticas do inquérito judiciário se difundiram em outros domínios (sociais, econômicos, em muitos domínios do saber). Foi desta maneira que o saber econômico, de administração econômica estatal, acumulou-se nos séculos XVII e XVIII, nascendo daí uma forma regular de administração dos estados, e assim, com a continuidade e transmissão do poder político nascem ciências como a economia política, a estatística e outras. As técnicas de inquérito espalham-se igualmente por domínios que não se ligam diretamente aos que exercem o poder: no sentido tradicional da palavra, domínio do saber ou do conhecimento.

Nos séculos XIV e XV, alguns tipos de inquérito procuram estabelecer a verdade, partindo de testemunhos recolhidos com muito cuidado em predomínios como da geografia, astronomia, do conhecimento dos climas. Particularmente a técnica de viagem, realização política de exercício de poder, satisfação da curiosidade e aquisição de saber, conduzindo ao descobrimento da América. Os grandes inquéritos que marcaram o fim da Idade Média são a expansão e dispersão dessa fonte que nasceu no século XII. Mesmo nas ciências como medicina, botânica, zoologia são irradiações desse processo, os grandes movimentos culturais, onde tudo pode ser definido com o desenvolvimento do inquérito como forma geral de saber.

No inquérito não se caracteriza absolutamente um conteúdo, mas a forma de saber, situada na reunião de um poder e certo número de conteúdos de conhecimentos. Para estabelecer uma relação entre o conhecido e formas políticas, sociais ou econômicas que vão contextualizar esse conhecimento, há que se estabelecer relação por meio da consciência ou do sujeito de conhecimento. O inquérito é exatamente uma forma política, forma de gestão, de exercício do poder da instituição judiciária, tornando-se um modo na cultura, de legitimar a verdade, pois é uma forma de saber poder, de indução para adquirir coisas que consideramos verdadeiras e as transmitimos. A partir de então nos conduziremos a uma análise mais rigorosa, das relações entre as definições econômico-políticas e os conflitos de conhecimento.

No fim do século XVIII e início do século XIX, é constituída a sociedade contemporânea que merece o nome de “sociedade disciplinar”. São as formas de práticas penais que vão caracterizar essa sociedade, mostrando quais as relações de poder debaixo dessas práticas, quais as formas de saber, os tipos de conhecimento, que sujeitos de conhecimento emergem a partir e no espaço desta sociedade disciplinar. A sua formação se caracteriza quando aparecem dois fatores contraditórios, ou seja, um fato que tem dois aspectos: a reforma, a reorganização do sistema judiciário e penal em países da Europa e do mundo. A ocorrência transformadora, não apresenta as mesmas formas, amplitude, nem a mesma cronologia nos diferentes países.

Em que consistem, então, essas transformações dos sistemas penais? Por um lado em uma reelaboração teórica da lei penal, o princípio fundamental define que o crime no sentido penal, ou tecnicamente falando, a infração que não deve ter mais qualquer conotação com falta moral ou religiosa. Falta (infração à lei natural, a lei moral e religiosa), crime (infração penal que rompe com a lei civil), claramente instalado dentro da sociedade pelo legislativo do poder político. Havendo infração se faz necessário um poder político, com leis explícitas formuladas, sem lei não há infração, efetivamente só sofre pena pela lei as condutas que são definidas como repreensíveis. O dever da lei penal, de simplesmente ser representativo ao que é útil à sociedade, a lei decide como repreensível o que é nocivo à sociedade.

O crime não tem nenhum parentesco com o pecado e com a falta, é algo que traz dano à sociedade, uma perturbação, um incômodo. Definindo também o criminoso como aquele que danifica, perturba, é o inimigo social (ruptura com o pacto social), é um inimigo interno da sociedade rompendo o pacto estabelecido teoricamente. Como a lei penal dará tratamento a esse criminoso, ou deve reagir ao crime cometido? Se o crime perturba a sociedade, não tem nada a ver com a falta, com a lei natural, divina, religiosa, fica explícito que a lei penal não pode determinar uma vingança, resgate do pecado, deve apenas permitir a reparação do que causa perturbação à sociedade. Deve ser feita de tal maneira a lei penal, que o dano causado à sociedade possa ser extinto, ou impedido de recomeçar males semelhantes contra o corpo social.

Decorrem daí algumas possibilidades de punição, de não pertencimento mais ao corpo social, de estar fora do espaço da legalidade, isso seria simplesmente expulsar, exilar, banir, deportar as pessoas. Outro mecanismo é uma espécie de exclusão no próprio local, mas o isolamento no interior do espaço moral, psicológico, público, constituído pela opinião ao nível do escândalo, da vergonha, da humilhação pela infração cometida, desperta no povo uma reação de aversão, desprezo, condenação. Enfim, uma bateria de penalidades

(deportação, trabalho forçado, vergonha, escândalo público e pena de talião), a pena de talião consiste na pena ideal, que se ajusta na medida exata, mata-se quem matou, tomam-se os bens de quem roubou, pelas violações cometidas; para os teóricos do século XVIII, o infrator deve sofrer algo semelhante.

Precisamente os projetos de penalidades foram trocados por uma pena, que não pertence a um projeto teórico de reforma do século XVIII, surge, então, no início do século XIX “a prisão”, como uma instituição na teoria sem justificação. A prisão, pena que vai difundir-se, também a legislação penal sofre um desvio com relação ao que estava vigorando na teoria.

A lei enquanto princípio universal que representa os interesses sociais, é falseada pela utilização das circunstâncias atenuantes, que vão atribuindo importância muito maior ao desenvolvimento da penalidade, que define cada vez menos de modo abstrato e geral, o que é prejudicial a sociedade. A penalidade no século XIX, de forma insistente visa muito menos à defesa da sociedade, tem como intenção o controle, a reforma psicológica e moral, das atitudes e dos comportamentos dos homens. Afastando os mesmos da sociedade e impedindo-os de recomeçar. Muito diferente da forma de penalidade do previsto no século XVIII.

No século XIX toda penalidade assume uma forma de controle, não de decisão sobre o que fizeram os homens, se está conforme a lei, mas prevendo o que podem fazer e o que são capazes de fazer, do que estão na iminência de fazer. A imensa informação da criminologia e da penalidade no final do século XIX foi a revoltante ideia da teoria penal (de periculosidade), o sujeito passa a ser considerado pela sociedade por suas virtudes e não por seus atos, não pelas infrações efetivas e uma lei efetiva, mas ao nível da representação das virtudes de comportamento. Para assegurar o controle, a teoria penal não é mais reação do que fizeram, mas controle dos comportamentos, com isso a instituição penal não pode se colocar mais nas mãos de um poder autônomo (poder judiciário), assim acontece a separação entre os poderes: judiciário, executivo e legislativo.

O controle, uma espécie de pena punitiva, não se efetuará pela própria justiça, mas em conjunto com uma série de poderes desligados da justiça, como toda uma rede de instituições de vigilância, de correção. A polícia para vigiar as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas e pedagógicas para a correção, por esse motivo é que se desenvolve no século XIX, uma enorme série de instituição em torno do poder judiciário, favorecendo-lhe para que adotasse a função de controle dos homens no plano de sua periculosidade. Essas instituições (pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como hospitais, o asilo, a polícia, etc.), todos os poderes que não são do judiciário, desempenham uma função que se

encontrava nas mãos da justiça neste momento, função não de punir as infrações, mas de correção das suas virtualidades.

Entramos assim na idade do que eu chamaria de ortopedia social. Trata-se de uma forma de poder, de um tipo de sociedade que classifico de sociedade disciplinar por oposição às sociedades propriamente penais que conhecíamos anteriormente. É a idade de controle social, alguém de certa forma previu e apresentou como que um esquema desta sociedade de vigilância, da grande ortopedia social. Trata-se de Bentham. Peço desculpas aos historiadores da filosofia por esta afirmação, mas acredito que Bentham seja mais importante para nossa sociedade do que Kant, Hegel, etc. Ele deveria ser homenageado em cada uma de nossas sociedades. Foi ele que programou, definiu e descreveu da maneira mais precisa as formas de poder em que vivemos e que apresentou um maravilhoso e célebre pequeno modelo desta sociedade da ortopedia generalizada: o famoso *Panopticon* (FOUCAULT, 2002, p. 86).

Essa maneira de arquitetura panóptica permite um modelo de poder do espírito sobre o espírito, valendo para instituições como as escolas, hospitais, prisões, casas de correção, fábricas, etc. O *panopticon* é considerado a utopia social de um tipo de poder que é, a sociedade como a conhecemos hoje (utopia realizada), este poder pode efetivamente receber o nome de panoptismo, pois ele reina na sociedade em que vivemos. É uma forma de poder que não mais se pauta sobre um inquérito, mas sobre algo absolutamente diferente chamado de “exame”, e pelo procedimento do inquérito na prática judiciária, buscava-se descobrir o que havia ocorrido. Pretendia-se a atualização de um acontecimento passado, por intermédio de testemunhos prestados por pessoas que eram conhecidas como capazes de saber, por sua sabedoria ou pelo fato de serem respeitadas e terem presenciado o acontecimento.

O *panopticon* era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semicerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. Para Bentham esta pequena e maravilhosa astúcia arquitetônica podia ser utilizada por uma série de instituições (FOUCAULT, 2002, p. 87).

No *panopticon* cria-se alguma coisa completamente diferente, não existe mais inquérito, há vigilância, exame. Não se reconstrói mais um acontecimento, mas de alguém que deve vigiar sem interrupção, vigilância permanente exercida sobre eles por um poder (mestre escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão), enquanto vigia tem a possibilidade de construir a respeito deles um saber, isto é, um saber que determina se a

pessoa se conduz ou não, como deve, conforme a regra, se progrediu ou não. Não se organiza esse novo saber em volta de questões “isto foi feito? Quem o fez?”, ordena-se em torno da norma, no espaço do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve fazer ou não. Tem-se, portanto, a base do poder, a forma de um saber-poder que vai evidenciar as ciências humanas (psiquiatria, psicologia, sociologia), como chegamos a ter por um lado, uma teoria penal que planeja com clareza certo número de coisas, por outro, uma prática real, social que levou a resultados diferentes completamente.

A França e a Inglaterra estão entre os mais importantes e definidos deste processo, nesses países e principalmente na Inglaterra, persistiu uma série de mecanismos de controle (da população, dos comportamentos), onde sua formação se deu sombriamente no século XVIII, para responder a certo número de necessidades, atingindo maior importância, se prolongando por toda a sociedade e obrigatoriamente a uma prática penal. Quais são, de onde vêm e a que respondem esses mecanismos de controle? Na Inglaterra da metade do século XVIII se formaram, nos grupos mais baixos das classes sociais, espontaneamente pessoas que se investiram, sem nenhuma delegação de poder a atividade de manter a ordem, criando para eles próprios novos instrumentos para garanti-la; durante o século XVIII esses grupos tornaram-se muito numerosos.

Respondendo a essas agitações populares, os meios de maiores recursos (a aristocracia, a burguesia), organizaram-se em nível de autodefesa, assim, surgem as associações como: a “Infantaria militar de Londres”, a “Companhia de Artilharia”, etc. espontaneamente nascem organizações, com ou sem apoio do poder, sua função primordial é de manutenção da ordem política, penal, ou em um bairro, uma cidade, uma região ou condado. Ainda nessa categoria estão as sociedades de cunho econômicos, largas companhias, sociedades comerciais, estruturando-se em sociedades de polícia privada, na defesa do seu patrimônio (estoque, mercadorias, barcos ancorados), contra o banditismo, a pilhagem, os ladrões.

Descrevendo as necessidades demográficas ou sociais dessas sociedades, aparecem o grande deslocamento de populações do campo para as cidades, a urbanização; acontece uma transformação na economia, uma nova configuração de acúmulo da riqueza, na medida em que a mesma começa a se acumular, armazenada em forma de estoque de mercadorias, de máquinas, é preciso vigiar, guardar e cuidar da sua segurança. Para suprimir os vícios e reformar as maneiras, pequenos burgueses mantinham uma organização capaz de fazer reinar a ordem, entre eles e em volta deles. Mas essa ordem, era no fundo um jeito de escapar do

poder político, pois este mantinha uma ferramenta aterrorizante e sanguinária, sua legislação penal, um aparelho judiciário que praticava pressão e terror junto às classes populares.

A população com a intenção de escapar do poder judiciário organizava-se em sociedade de reforma moral, não permitindo a embriaguez, a prostituição, o roubo, ou seja, tudo que desse ao poder autorização para atacar, destruir, ou algum pretexto para manter a força contra o grupo. A condição dos grupos de caráter popular é de autodefesa, contra o direito de grupos de vigilância efetiva, enquanto a penalidade autônoma se reforçava de modo a escapar à penalidade do Estado. No fim do século XVIII esses grupos populares e pequeno burguês abandonam seu recrutamento, havendo mudança na inserção social. A aristocracia, os bispos, os duques, as pessoas ricas vão aparecer nesses grupos de autodefesa da moralidade e eliminação dos vícios.

Esse deslocamento social dá indicação de como a realização da reforma moral, deixa de ser autodefesa penal, tornando-se um reforço do poder e da própria autoridade penal. Possuidor de uma terrível ferramenta de penalidade toma para si instrumentos de temor, de pressão, de controle, desse mecanismo de estatização. Estando esses grupos agora controlados pelos ricos e aristocratas, tem como objetivo a obtenção de novas leis, do poder político, corrigindo o esforço moral, deslocando-se assim da moralidade à penalidade.

No século XIX, a prisão torna-se a grande punição, tendo uma origem muito particular na prática para judiciária da “*lettres-de-cachet*”¹⁰ vemos o poder real na utilização do controle espontâneo dos grupos e da população operária emergente. Quando alguém recebia uma “*lettres-de-cachet*”, não era enforcado, nem marcado, não pagava nenhuma multa, era colocado na prisão, e lá permanecia por tempo indeterminado, em geral, esse alguém ficava retido até novas ordens. Só vindo essa nova ordem de intervenção, quando a pessoa que requisitou a punição assegurasse que o prisioneiro tinha se corrigido. A ideia de aprisionar para corrigir, de manter a pessoa presa até sua correção, foi considerada uma ideia sem fundamento, ou justificação alguma de repressão do comportamento humano, que tem início com esta prática.

A “*lettres-de-cachet*” apresenta sob seu aspecto terrível, um instrumento da arbitrariedade real, investida de uma espécie de contra poder, poder esse que vinha de grupos populares, comunidades, famílias, ou pessoas querendo exercer um poder sobre alguém.

¹⁰A *lettre-de-cachet* não era uma lei ou um decreto, mas uma ordem do rei que concernia a uma pessoa, individualmente, obrigando-a a fazer alguma coisa. Podia-se até mesmo obrigar alguém a se casar pela *lettre-de-cachet*. Na maioria das vezes, porém, ela era um instrumento de punição. Ela era um dos grandes instrumentos de poder da monarquia absoluta. As *lettres-de-cachet* foram bastante estudadas na França e se tornou comum classifica-las como algo temível, instrumento de arbitrariedade real abatendo-se sobre alguém como um raio, podendo prendê-lo para sempre (FOUCAULT, 2002, p. 95-96).

Caracterizando instrumentos de controle por baixo que a sociedade, a comunidade cobrava sobre si mesma, constituindo uma forma de regulamentar a moralidade da vida social, dos grupos (familiares, religiosos, paroquiais, regionais, locais), a fim de assegurar sua própria ordem, seu policiamento.

A grande questão então é saber o porquê desse movimento dos grupos de controle, e a que eles responderam? Observamos a que necessidades respondiam, mas porque sofreram esse deslocamento, daqueles que detinham o poder, de retomar mecanismos de controle, situados junto ao nível mais baixo das classes populares. Portanto, é preciso levar em conta um fenômeno importante: a nova forma de produção que emerge, é a materialidade da riqueza, esse fato tem origem na Inglaterra do fim do século XVIII, mais do que na França, o processo da riqueza, da fortuna, ser aplicada no interior de um capital que não é mais simplesmente monetário (letras de câmbio que podiam ser trocadas).

Uma nova forma de riqueza que aparece no século XVIII, aplicada dentro de um tipo de materialidade não mais monetária, com investimento em mercadorias, estoques, máquinas, oficinas, matérias primas. É a transformação que acontece com a instalação acelerada do capitalismo, nascendo um novo modo de investir materialmente a fortuna. Constituindo justamente um grande problema do poder na Inglaterra, de fundar mecanismos de controle, que autorize a proteção da nova forma material da fortuna. Com a criação da polícia para organizar um sistema de vigilância, de proteção às mercadorias armazenadas, uma forte razão do surgimento desse controle, ocorrida muito mais na Inglaterra do que na França, tem suas raízes de base popular e foi retomada de cima, ou seja, pela burguesia.

Uma outra razão é que tanto na França quanto na Inglaterra, as imensas propriedades de terras vão mudar, com a divisão e delimitação das mesmas, multiplicando as pequenas propriedades, não havendo mais a partir daí espaços desertos e não cultivados; com essa divisão, a fragmentação de terras acaba expondo os donos a roubos e saques. Vindo daí, dessa nova distribuição espacial e social, da riqueza industrial e agrícola, mudar precisamente no final do século XVIII, para novos controles sociais que se estabelecem no poder, pela classe industrial, pela classe dos proprietários, que tomaram de onde se originou esses controles, das classes populares ou semipopular, ganhando uma versão autoritária e estatal. Surgindo com isso, a origem da sociedade disciplinar.

Segundo Guirado (1996), é fundamental entender o que Foucault define como poder, pois esse é o seu método que ele chama de “genealogia” é uma análise histórica minuciosa das relações de poder que criam um saber. Para nós, método é um conjunto de meios usados com a intenção de atingir determinados fins, podemos dizer que o método de Foucault é um

conceito, um campo conceitual em que ele compreende aquilo que estuda e sobre o que escreve. Trata-se do poder para contrapor com um outro, característico da modernidade: o poder disciplinar, que define a política como jogo de forças, como medida constitutiva, de qualquer relação, que encontra na estratégia disciplinar a sua mais completa tradução.

O poder disciplinar caracteriza-se pela vigilância e normalização, a combinação de ambas num procedimento que é o exame. Guirado (1996), diz através da disposição física do ambiente que dá visibilidade aos comportamentos mais simples, evitando-se a desordem, a própria arquitetura facilita as coisas na distribuição dos espaços, organização dos corredores, portas vazadas, divisão de compartimentos, destacam-se púlpitos e observatórios, de forma que ao menor movimento tudo pode ser registrado com dispositivos desse tipo e todos ficam sob controle.

O *panopticon* criado por Bentham, no final do século XVII é segundo Foucault (1999) a figura arquitetônica dessa composição de poder, que foi pensado para as prisões, mas acabou sendo uma imagem privilegiada para mostrar como funciona a disciplinarização nas instituições modernas. Serve exatamente para explicar a sociedade da vigilância, do controle, da correção, essa estrutura estendeu-se no terreno de diferentes práticas institucionais, do tipo pedagógicas como: escolas, orfanatos, internatos, centros de formação, casa de correção, hospitais e outros.

Todas as instituições têm essa cara, preservam desde a arquitetura o perfil do poder disciplinar, Guirado (1996), diz pela disposição espacial dos corpos, que há o destaque do professor, no lugar físico a ele destinado, onde todos os veem e podem acompanhar seus movimentos, pois ele mais que qualquer outra pessoa da sala, tem uma visão ampla de seus ocupantes e de pequenos deslocamentos que porventura venham a fazer, é só não fechar os olhos e o próprio exercício do exame ou da prova, disciplinará.

Desse modo diluído, o foco e a fonte do controle, faz-se poder por todos os cantos, em todas as relações. Sem dúvida, tem também notáveis efeitos repressivos. Mas as punições, preferencialmente, exercem-se como se fossem uma infra penalidade. O que é isso? É que se penalizam transgressões do tempo, da atividade, da maneira de ser, do discurso, do corpo, da sexualidade. Note-se que o exercício do poder, no que diz respeito à penalização, não se restringe a casos de crimes, assaltos e transgressões à lei / constituição. Ele atravessa o cotidiano, normalizando e punindo as frações mais tênues da conduta. A disciplinarização é da ordem do próprio exercício, do próprio fazer; mais especificamente de sua repetição à exaustão, o quanto se 'aprende' nas escolas por repetição, em número indeterminado, de uma determinada sequência. É da ordem da diferenciação entre os que conseguem e os que não conseguem dar conta dessas exigências. Da ordem da divisão entre 'bons' e 'maus'. Da diferenciação, não de atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de sua virtualidade, de seu nível ou de seu valor. Daí que a penalidade muitas vezes se integra no ciclo do conhecimento das pessoas; a disciplina, ao sancionar os atos

com exatidão, avalia os seus praticantes e os classifica, rotula ou, como se costuma, dizer, 'revela-os' (GUIRADO, 1996, p. 65-6).

Tanto controle produz com a mesma ordem o seu contrário, ou pelo menos o “autocontrole”, toleramos a vigilância em decorrência da disposição física do ambiente, que facilita ver melhor e ver tudo, mas quem observa é também observado. Para Guirado (1996), a vigilância nos enreda a todos, é o que chamamos de jogo do domínio e resistência, torna-se acirrada no caso da disciplina e sua mobilidade, isto é, há um que de domínio no movimento da resistência. Por vezes um professor sem o dizer, sente-se vigiado por seus alunos, existe aí um efeito da rede de relações disciplinares, do seu lugar onde os oprimidos fazem o contra controle.

Se o poder é disciplinar parece estranho usar o termo “indisciplina”, no entanto o que se demonstra é que esta é uma consequência da disciplinarização. Guirado (1996) esclarece as coisas não se passam de fora para dentro, com um ato de poder reprimindo uma conduta indisciplinada, pelo contrário a indisciplina faz parte da própria estratégia de poder, é gerada pelos mesmos mecanismos que visam o seu controle. A questão da indisciplina na educação já é algo de grande atividade, quanto mais agora que sabemos que ela é construída no processo de disciplinarização.

Os problemas que abalam as relações entre professores e alunos, vêm repletos de embates e desafios como salários, precariedade das condições físicas e de infraestrutura, problemas sociais de relacionamentos, como de ameaças por alunos ao exercício de sua função e por outros grupos institucionais, segurança, problemas técnicos e de formação que parecem muito distantes das necessidades e das condições dos estudantes.

Por isso para Guirado (1996), sem culpas sobrepostas e munidas de instrumentos conceituais para que possamos entender como e quando for possível, no calor da hora ou depois dela, os acontecimentos embaraçosos que impedem e eficientemente enraizados em nosso cotidiano. Segundo ela, eis a contribuição dos estudos de Foucault ao professor, sobretudo no que diz respeito à indisciplina, pode não ser muito, mas com certeza “esclarecedor”.

1.2 Disciplinarização na perspectiva foucaultiana

Segundo Foucault (2007) o espaço escuro impedindo a visão total das coisas, a luz ofuscada por fragmentos de noite, derrubar estas câmaras escuras para não encontrá-las mais na sociedade, onde se incita decisões políticas, os caprichos da monarquia, as superstições religiosas, os conluios dos tiranos e dos padres, as ilusões da ignorância, as epidemias, os castelos sombrios, despertavam ódio e desconfiança à nova ordem moral e política não podendo se formar sem sua eliminação. Essas figuras são os contrastes das transparências e visibilidades que se quer estabelecer.

Se o projeto de Bentham estimulou o interesse, foi porque ele tinha a receita certa que poderia ser aplicada em domínios diferentes de um poder que queria exercer-se na transparência. O *panopticon* é mais ou menos a forma do “castelo”, torre cercada por muralhas criando um espaço legível com detalhes.

Foucault (2007) diz que o olhar requer pouca despesa, não há necessidade de armas, violências físicas, coações materiais, apenas um olhar que vigia e que cada um de nós quando o sentimos acabamos interiorizando, exercendo esta vigilância sobre os outros e contra nós mesmos, fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo insignificante. Tem-se a impressão, anuncia Bentham, de entrar na presença de um mundo infernal do qual ninguém pode escapar tanto os que olham quanto os que são olhados, atualmente talvez seja a imagem do poder.

A partir da segunda metade do século XVIII, a Europa se vê assolada por um grande medo, os cemitérios, conventos, hospitais e prisões despertavam uma onda de desconfiança e rejeição. Os ambientes não tinham luminosidade, dificultando a visão das coisas, das pessoas, das verdades. Estes ambientes não combinavam com a nova ordem política, era necessário excluir, fazer desaparecer a escuridão, pondo em evidência a transparência e a visibilidade.

O *panopticon*¹¹, de Jeremy Bentham, obrigou-os a pensar em um projeto de reorganização das prisões, ficou assim caracterizado como o modelo arquitetônico ideal. Foucault acredita que o *panopticon*, despertou o interesse pelo fato de ser aplicável em

¹¹*Panopticon*: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação. Que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício. Que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce. Enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores [...]. O *panopticon* é uma máquina de dissociar o par versem ser visto, no anel periférico, se é totalmente visto sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto (FOUCAULT, 1999, p. 166-167).

diferentes locais, tendo como princípio geral de construção um mecanismo versátil de vigilância, um aparelho ótico universal de concentração humana.

É polivalente em todas as suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos [...] disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de seres humanos, a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema *panopticon* poderá ser utilizado (FOUCAULT, 1999, p. 170).

Foucault¹² enxerga o *panopticon* como uma “diabólica peça de maquinaria”, um pequeno mundo idealizado onde a sociedade que disciplina, torna-se institucionalizada nas prisões, nas escolas, nos hospitais e nos asilos, possibilitando o controle, o registro, a acumulação de saber sobre todos os vigiados, para torná-los dóceis e úteis à sociedade. Assim, instalada a nova tecnologia do poder, manifesta-se mais complexa e abrangente, modificando-se e passando do *panopticon* ao panoptismo.

Santos (2011) relata que o panoptismo é a origem para uma nova “anatomia política”, sua finalidade e objetivo são a relação de soberania e disciplina, em que Foucault observa a formação de uma “sociedade disciplinar”, situada nos séculos XVIII e XIX, atingindo seu nível mais alto no século XX. Muchail (1985) relata, o pensamento de Foucault está voltado no tratamento das chamadas “instituições disciplinares” que na “verdade e as formas jurídicas” faz uma descrição de determinadas práticas sociais, baseadas na produção, capazes de gerar modelos para estabelecer a verdade, que Foucault nomeia de “sociedade

¹² Podemos distinguir, em sua obra, dois tempos – ou mesmo, fora dos tempos, duas posturas: uma consiste na busca das condições de possibilidade, ou de produção, dos textos e leituras. É a que aparece no começo do Nascimento da Clínica: Foucault cita dois textos de médicos, respectivamente do século XVIII e XIX, para depois ver o que os diferencia; não se trata da passagem da metáfora à denotação – ambos os autores se servem, e com que profusão, de figuras. Porém, como se ordenam umas, e outras, figuras? É essa ordem que “arqueologia do olhar médico” pretende devassar; interrogar o que subjaz, a rede que funda leituras e textos. A outra postura vê-se em Vigiar e punir. Igualmente Foucault contrasta dois textos – convidando o leitor a imergir-se neles, a fazer ele próprio, antes de qualquer fio condutor, a experiência primeira, bruta – talvez até ingênua no sentido de pouco armada -, dos discursos. Porém, uma vez lidos estes, ele não proporá mais desvendar os seus fundamentos, os seus pressupostos. Será – ou fingir-se-á? – mais modesto. “Dentre tantas modificações”, diz “reterei uma”: ele próprio grifa o quanto parece arbitrária sua maneira de recortar a supressão dos suplícios, frente a tantas outras mudanças, talvez de maior monta, no sistema penal e repressivo. [...] Foucault, sem lhe contestar diretamente a análise, reservará, porém, o fato, apresentá-lo-á como irredutível. Irredutível, essa a determinação principal do fato no parágrafo que estamos comentando de Foucault – essa, a ruptura que então produz com as arqueologias. Mas a que ele visa com a irredutibilidade? É a preparar a construção de um outro tipo de discurso. Um discurso cujo traço essencial talvez seja, justamente, o de ser diferente – o de ser inesperado, o de aparecer sob a forma do talvez. Por isso podemos dizer que sua modéstia é, de certa forma, falsa; que visa a delimitar um espaço garantido, resguardando-o de ofensivas adversárias; que a modéstia, em vez de ser tomada por seu valor nominal, merece ser decifrada como um protocolo diplomático. Este serve para introduzir um discurso cujo vigor teórico e cuja exposição às críticas estarão, justamente, no fato de ser diferente: de ser inesperado (RIBEIRO, 1985, p. 26-28).

disciplinar”, abordando as instituições que se inserem neste tipo de sociedade. Esse tipo de sociedade surge no final do século XVIII como forma de organizar o espaço, de controle do tempo, para vigiar e registrar o sujeito e sua conduta, e dessa sociedade nasce determinados saberes (ciências humanas), instaurando um poder de sujeição da forma negativa de repressão, de maneira sutil de adestramento.

Para Muchail (1985), a característica fundamental das instituições disciplinares está presente na sua arquitetura como espetáculo de vigilância na sociedade moderna e na sua organização, na forma estatal, onde privam os sujeitos e regula suas relações, assegurando vigilância constante aos membros da sociedade, que ao mesmo tempo é global e individualizante, um tipo de poder que exerce uma dominação que se faz como por “iluminação”. Esse projeto traz a ideia de uma técnica que se destina na resolução de problemas como (da prisão, da escola, dos hospitais), tendo como base um princípio de conjunto, inaugurando o desenvolvimento de uma nova forma de poder. Acarretando, dessa forma, consequências vantajosas para seus custos políticos e econômicos.

Diez (2008, p. 108) na sua abordagem, focaliza que para Foucault a filosofia é uma ontologia do presente, significando que ele refletiu quem somos nós hoje, na atualidade, seres fabricados através das práticas disciplinares, mas que podemos realizar um movimento em direção à opção pela vida, como se fosse a realização de uma obra de arte.

A sociedade disciplinar tem seus fundamentos na organização dos meios de confinamento, família, escola, fábrica, hospital e prisão, passou por uma crise que logo após a Segunda Guerra Mundial, o modelo simbólico dessa sociedade desmonta-se, e começa a ser substituído, dando início à constituição de novas formas de sociabilidade, subjetivando fixamente a passagem de uma sociedade disciplinar, para uma sociedade de controle.

Muchail(1985) afirma nas sociedades modernas a vigilância é uma maneira de dispor do tempo do sujeito, sobretudo atendendo as necessidades da industrialização, transformando o tempo em trabalho produzindo mercadorias, que será trocada por um salário. Existe controle de tempos de festas, de prazer, de ociosidade, de descanso, e pode-se dizer que esse controle do tempo é exercido continuamente não só nas fábricas, como nas escolas, nas prisões, nos orfanatos, nos hospitais, nas casas de correção, etc.

Todas as instituições disciplinares se destinam a uma função específica, as fábricas para produzir, hospitais para curar, as escolas para ensinar, as prisões para punir. A função disciplinar a existência inteira do sujeito, disciplinando o corpo.

Conforme Muchail (1985), Foucault indica que as disciplinas corporais (militares e escolares), esclarecem a elaboração de um “saber fisiológico, orgânico”, um saber sobre o

corpo, e na sociedade moderna o que importa é o “corpo da sociedade” como um todo, atingindo através dos corpos individuais, isto é, o corpo controlado, formado, reformado, corrigido, apto a adquirir um certo número de qualidades capacitando-se para o trabalho, eminuciosamente a disciplina corporal vai desenvolvendo formas diversas, mas ao mesmo tempo semelhantes, tanto na pedagogia escolar, como na organização militar, no espaço hospitalar, nas prisões, cobrindo o corpo social por inteiro.

Nas palavras de Santos (2011), no século XVIII com o descobrimento do corpo, que pode ser transformado em uma fonte abundante de poder, é considerado como um objeto manipulável do sistema que disciplina, tornando o mesmo algo dócil e frágil, facilitando seu adestramento e possibilitando a dominação. O corpo disciplinado aumenta a força da economia, enquanto diminui sua resistência ao poder, mudando para força utilitária pela submissão e produtividade, esses métodos que permitem a sujeição e o controle do corpo, não se obtêm somente pela violência ou ideologia, mas utiliza a força contra a força, calculada e organizada de forma sutil, não usa armas, suas forças impõem relações de “docilidade – utilidade”, isso é o que podemos chamar de as “disciplinas”.

Esse investimento no corpo não é nenhuma novidade, posto que as sociedades nas suas diversidades procuram adaptar-se ao novo, que é tornar o corpo objeto do poder, na utilização de métodos e técnicas, conjuntamente, que permitem subjugar em detalhes as operações do corpo. Surge então, uma modalidade de trabalho repressivo de dominação dos corpos, cujo maior objetivo é o de realizar procedimentos desejados com rapidez e eficácia calculadas. Criando com esse mecanismo de poder corpos submissos e dóceis, aumentando sua utilidade e reduzindo a sua vontade própria.

Diez (2008) comenta que quando submetido à disciplina molda-se o poder do corpo em aptidão, ampliando a capacidade em energia inversa, como sujeição. Dessa forma, a exploração econômica separa a força do trabalho do que é produzido, transformando a anatomia política na conversão gradativa, a uma infinidade de práticas diversas, com diferentes origens e localizações de múltiplas instâncias como: escolas, oficinas, fábricas etc.

Salienta ainda que Foucault (1999) não pretendia tratar da constituição das várias instituições disciplinares detalhadamente, queria apenas identificar métodos e técnicas de pouca relevância ao todo social, mas com características na maneira da aplicação política minuciosa no corpo, uma espécie de “microfísica do poder”, na ampliação da sua influência, para toda sociedade, composta por práticas de divulgação, pequenas, isoladas, sutis, com enorme potencial de expandir-se, ocasionando novas modalidades punitivas atuais, uma vez que “a disciplina é a anatomia política do detalhe”.

Para Diez (2008) o poder disciplinar é praticado não de forma violenta, depreciativa, no entanto apodera-se das forças e ostensivamente atua reprimindo as massas, procedendo de maneira modesta no adestramento, através da multiplicação das suas forças que agem sutilmente decompondo até as menores instâncias. A disciplina enquanto técnica de poder, na criação, é utilidade do homem como objeto, instruindo o seu exercício.

O sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num comportamento que lhe é específico, o exame. Foucault (1999) relata que a “correta disciplina é a arte do bom adestramento”, que o poder disciplinar não se apropria, não retira, que a sua função imediata é o “adestramento”, com isso o poder vai retirando e apropriando-se do corpo com maior eficácia, seguindo três princípios:

Vigilância hierárquica – com o desenvolvimento das técnicas de vigilância, da observação, da tecnologia, do ver sem ser visto, permitindo uma espécie de controle nunca visto na humanidade. A vigilância do corpo ocorre em processo de total nitidez, a submissão e domínio integral do comportamento, onde todos são submetidos do mesmo modo à observação, tendo como uma idealização o aparelho disciplinar perfeito. Tem uma maior evidência no corpo econômico, pois o controle da produção totalmente vigiado, praticamente elimina o erro e a preguiça, aumentando a rentabilidade e os lucros.

Uma instituição tipo escola mútua integra no seu interior, num dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, aquisição dos conhecimentos exercitando atividades pedagógicas, uma observação recíproca e hierarquizada. Fiscalização constante, definida e regulada, está incluída na ideia principal das práticas de ensino. Essa hierarquia de uns sobre os outros nas escolas, tem como função fiscalizadora zelar pelo comportamento geral, um mecanismo utilizado para multiplicar sua eficiência.

Sanção normalizadora – as leis disciplinares criam mecanismos penais, pela intimidação dos comportamentos, uma micro-penalidade a possíveis transgressões de toda e qualquer norma, atuando como um tribunal da consciência, impondo penas que podem ser consideradas leves ou severas, dependendo do ato disciplinar a ser aplicado, como: reprovações, humilhações, desvios de conduta, obrigando-nos a encaixarmos em uma universalidade punível – punidora.

Nas análises de Foucault (1999, p. 149), na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micro-penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos

não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Utilizado também a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Penalizando as frações mais tênues da conduta, dando uma função punitiva a elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar.

A palavra punição compreende-se a tudo que se faz com as crianças ao perceberem as faltas que cometeram, impondo as mesmas a humilhações, deixando-as confusas com a frieza e a indiferença de uma pergunta, uma destituição de posto, a forma com que são aplicadas as sanções. Foucault (1999) afirma que a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, como se fosse modelo reduzido de um tribunal, a “falta” do aluno é considerada como um delito menor, falta de capacidade de cumprir suas tarefas, a duração de um aprendizado, tempo de um exercício, o nível das aptidões requerem uma regularidade que é também uma regra. Crianças das escolas cristãs não realizavam uma “lição” quando não eram capazes, pois correriam o risco de não aprender nada, a duração de cada estágio era fixada por três meses, quem não houvesse passado para ordem superior seria colocado bem em evidência no banco dos “ignorantes”. O castigo disciplinar previa reduzir os desvios, tendo uma função essencialmente corretiva.

A punição disciplinar relaciona-se a referências jurídicas e naturais, funcionando como modelo de um tribunal reduzido, como repressão a toda atividade, tudo que foge aos padrões estabelecidos sofre penalização, a disciplina combina com o propósito da correção, enquanto as punições vêm atuando como exercício da conduta num grupo, podendo ser classificada em boa ou má, correta ou errada.

A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar [...]. A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares, pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição (FOUCAULT, 1999, p. 151).

Com base na dualidade de recompensa e castigo, visando a um juízo de valor de bem ou mal, estabelece uma diferença que não é das atitudes, mas do homem natural com suas virtudes, seu valor, o nível em que está colocado, apoiado na verdade e no conhecimento. A classificação conforme os graus ressaltam desvios e qualidades, castigando ou recompensando a distribuição dos alunos, de acordo com os méritos que conduz para instâncias extraescolares, modelo da obediência e da disciplina, trazendo a tona o poder da norma, emergindo a normalização que é o estatuto das instituições disciplinares.

Exame – é um mecanismo classificatório que qualifica e pune, identifica os desvios e os méritos para punir ou recompensar, manifesta-se como produto final das técnicas disciplinares, reunindo desde a vigilância até o controle do tempo e do espaço, presente em todos os regimes, é exercido com sutileza nos corpos que disciplina. É um processo de união das relações de poder e elaboração dos saberes que a escola os incorporou e mantém o exame que permanece no ensino-aprendizagem e na pedagogia enquanto ciência.

Para Foucault (1999), o exame é altamente ritualizado em todos os dispositivos de disciplina, reúnem-se nele a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração de força e o estabelecimento da verdade. A superposição das relações de poder e saber assume todo seu brilho visível, o exame com todos os seus rituais, seus métodos, de seus personagens e papéis, seus jogos de perguntas e respostas, seus sistemas de notas e classificação. Esse pequeno esquema de operações difunde-se da psiquiatria à pedagogia, do diagnóstico das doenças à contratação de mão-de-obra, e essa familiaridade do exame põe em funcionamento diversos mecanismos, de poder que permitem a construção do saber.

A escola traduz-se em uma espécie de aparelho de exame, segundo Foucault (1999) um exame ininterrupto que acompanha toda a operacionalidade do ensino. Uma comparação constante de cada um com todos, medindo e classificando com um sistema de provas para designar quem seria submetido ao exame do inspetor. O exame permite ao professor que transmite seu saber, levantar extensão de conhecimentos sobre os alunos, a prova vai validar uma aptidão adquirida, sendo o exame na escola uma contínua troca de saberes, pois garante a transferência do conhecimento do professor ao aluno, tornando a escola local de ordenação da pedagogia. O exame faz a individualidade ser documentado através do registro minucioso, que ao nível dos corpos e dos dias resulta um arquivo detalhado de vigilância, uma peça essencial na organização da disciplina.

“A função do registro é fornecer indicações de tempo e lugar dos hábitos das crianças, de seu progresso na piedade, no catecismo, nas letras de acordo com o tempo na escola, seu espírito e critério que ele encontrará marcado desde sua recepção” (FOUCAULT, 1999, p. 158).

Em seus traços individuais fundados pelo exame, vai estabelecer uma série de códigos para formação da individualidade disciplinar, que são transcritos e registrados: código físico da qualificação, código médico dos sintomas, código escolar ou militar dos comportamentos e dos desempenhos. Esses códigos marcam de forma qualitativa ou quantitativa o instante das primeiras formalizações, do registro documental nas relações de poder, isto é, o poder de escrita como mais uma peça de poder disciplinar

2 A CRISE DAS RELAÇÕES NA ESCOLA: REVISÃO DE LITERATURA

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para renovar um mundo comum (ARENDDT).

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma abordagem reflexiva, revisão teórica do fenômeno da “Indisciplina e violência na escola”, na literatura referente às questões educacionais, onde os especialistas privilegiam a análise da violência escolar praticada entre os alunos, ou na relação entre professor e aluno, ou mesmo de alunos contra a propriedade (vandalismo).

É na Grécia que começa a história da educação com o desenvolvimento dos povos, eles sentiam uma tendência natural a prática da educação, são eles os gregos que colocam a educação como problema, pois na sua literatura já existiam sinais de questionamento do conceito, na poesia, na tragédia ou na comédia. Mas é com os “Sofistas”, “Sócrates”, “Platão” e “Aristóteles” que a definição de educação atinge a estatura de uma questão filosófica.

Os ideais educativos mostrados por Jaeger (2001, p. 3), na “Paidéia” baseiam-se em práticas educativas muito antigas; inicialmente a palavra Paidéia significava apenas (criação dos meninos, vinha de *paidos* igual à criança), mais tarde por volta do século V a.C. adquiriu elevado sentido. Ele diz: “uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior”.

Segundo Jaeger (2001), no sentido da educação destaca-se a “formação do homem”, pela criação de um tipo ideal, coerente e definido, oferecendo ao espírito a imagem do homem tal como ele deve ser. A formação é manifestação do homem na sua forma integral, de conduta exterior e atitude interior, resultado de uma disciplina consciente, reduzida a uma classe social a “nobreza”.

O ponto fundamental da formação grega é o conceito de “Arete”, eleva-se dos tempos mais remotos na língua portuguesa o termo que mais se aproxima equivale à palavra

“virtude”, pelo seu uso puramente moral, da mais alta idealização de uma conduta cortes e distinta do heroísmo guerreiro. Se concentra na forma mais pura do conceito de arete o ideal de educação dessa época.

Originalmente o conceito de “Arete” nas palavras de Jaeger (2001), exprime o ideal educativo grego, formulado e explicitado nos poemas homéricos, um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais tais como: bravura, coragem, força, destreza, eloquência, capacidade de persuasão, tudo isso junto construindo o “heroísmo”. Com a ampliação do ideal educativo de Arete surgiu nos fins da época arcaica, expressando-se pela palavra “Kaloskagathia”, que significa mais que honra e glória, a pretensão é alcançar a excelência física e moral. Sendo essas as qualidades que o homem deve procurar realizar (a beleza e a bondade).

Para chegar a este ideal Jaeger (2001) diz que é proposto um programa educativo que pressupõe dois elementos fundamentais: a ginástica no desenvolvimento do corpo, a música, o canto, a leitura para desenvolver a alma. Esse programa educacional integrava também a gramática. Cobra-se algo mais da educação, além de formar o homem deve ainda formar o cidadão. Formação geral para construir o homem como homem e como cidadão. Platão esclarece a essência de toda a verdadeira educação ou Paidéia como sendo a que dá ao homem o desejo e ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento.

Entende-se como justiça elementos que são básicos da democracia e das instituições sociais, interpretando como virtude essencial das sociedades modernas, que estão ligadas às políticas de distribuição de “bens”, daquilo que as pessoas precisam na sua condição de cidadãos livres, iguais e membros da sociedade.

Para Estevão (2001) aceita-se que os cidadãos devem ser tratados como iguais, diante da intervenção pública em todas as esferas do domínio social, mesmo que a diferenciação de classe os posicione de modo desigual na distribuição de benefícios, conferindo-lhes desigualdades quanto à questão da justiça. De forma consensual, a questão da justiça é entendida como justa distribuição dos “bens sociais”, a qualquer sociedade é condição essencial para sua sobrevivência, como uma comunidade política e democrática.

De acordo com Estevão (2001) torna-se fundamental que o Estado, seja qual for a natureza, se preocupe (até por razões de governabilidade) com as questões da justiça, mesmo que esta propicie resoluções múltiplas, mas nem sempre em harmonia entre si, que funcione objetivamente limitando ao poder público estatal. É que para o Estado, a justiça não é apenas

uma questão funcional, mas tem a ver com aspectos de sua legitimação, sofrendo interferência até na definição da sua própria natureza.

O autor afirma ainda que o desenvolvimento de uma cultura política democrática não é um processo linear, que ocorre com as pessoas, mudando seus valores, e mudanças também nas práticas e nos discursos. Tornando-se, assim, um processo muito difícil de construir uma democracia devido à enorme pluralidade de objetivos existentes na sociedade, trazendo necessariamente para a superfície as contradições entre suas práticas e seus discursos, que colocam em dúvida muitas vezes os valores democráticos.

Segundo as análises de Foucault (1999), na época clássica, descobriu-se o corpo como objeto e alvo do poder, o corpo tornou-se alvo de grande atenção, pois é o corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. O “homem-máquina” escrito em dois registros, o outro “técnico-político”, constituído por um conjunto de regulamentos: militares, escolares, hospitalares, por processos empíricos e refletidos para controlar e corrigir as operações do corpo. Registros bem distintos ora (submissão e utilização), ora funcionamento e explicação (corpo útil, corpo inteligível), entretanto pontos de cruzamento ao mesmo tempo (redução materialista da alma e teoria geral do adestramento), o reino da “docilidade” autômatos, bonecos, modelos reduzidos do poder.

Ao impor o corpo limitações, proibições, obrigações, criando novas técnicas de controle num trabalho incessante e detalhado, exercendo sobre ele uma coerção sem folga, mantendo-o ao nível da mecânica (movimentos, gestos, atitudes, rapidez, corpo ativo), na sujeição constante de suas forças, como diz Foucault (1999), isso se chama “disciplinarização”, os processos disciplinares existiam há muito tempo nas instituições, mas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Vamos encontrá-las largamente utilizadas nos colégios, muito cedo, mais tarde nas escolas primárias, nas escolas técnicas e liceus.

A história da disciplina do século XIV ao XVII permite-nos fazer duas observações importantes. Em primeiro lugar, uma disciplina humilhante – o chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre – substituiu um modo de associação corporativa que era o mesmo tanto para os jovens escolares como para os outros, adultos. Essa evolução sem dúvida não foi particular à infância: nos séculos XV – XVI, o castigo corporal se generalizou, ao mesmo tempo em que uma concepção autoritária, hierarquizada – em suma, absolutista – da sociedade. A preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la se atenuaria ao longo do século XVIII, e a história da disciplina escolar nos permite acompanhar a mudança da consciência coletiva nessa questão (ARIÈS, 1981, p. 117-18).

A violência é um fenômeno humano, que esteve sempre presente na história da humanidade, fez parte de grandes acontecimentos públicos e institucionalizados, sustenta a economia mundial (guerras, indústria cinematográfica dos filmes violentos). Volpato (2010) faz uma abordagem sobre as relações entre violência e escola, que procedem algumas questões: por que a violência escolar estaria se tornando um tema recorrente nos noticiários? Por que propicia tanto “íbope” se sempre esteve presente no contexto escolar, lembremos as palmatórias, os castigos aplicados aos alunos. Vamos refletir, ainda, que a transmissão da cultura escolar, com base na visão de mundo da classe dominante, distingue-se como uma violência simbólica¹³ praticadas sobre os alunos das classes populares.

Segundo Blaya (2002) as questões a serem levadas em conta na apresentação de um panorama do conhecimento sobre os comportamentos agressivos e violentos nas escolas, é a definição dos termos empregados, depois de determinar de onde provêm as agressões ou violências, e a quem elas são dirigidas. Nas definições de dicionários para agressão e violência, cada um desses tem seu próprio uso específico. Violento¹⁴ é uma palavra com conotações emotivas, não sendo seu uso muito frequente no discurso acadêmico para designar comportamentos de adultos e crianças nas escolas. Para o termo violência quando relacionado a crianças em idade escolar, é usado com maior frequência nos sindicatos de professores e na mídia. As definições dessas palavras nos dicionários sugerem ataque ou lesão física, agressão e comportamento agressivo, esses termos são mais usados, no entanto, em relação ao comportamento dos alunos em suas intimidações a colegas.

Diversos termos costumam ser usados por professores e membros do corpo pedagógico, para apontar comportamentos tidos como problemas ou indesejáveis nas escolas, insubordinação e desinteresse são frequentemente empregados para indicar provocações, interrupções nas aulas e na aprendizagem. Esse comportamento que Blaya (2002) chama de

¹³ A violência simbólica se baseia na fabricação de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se enxergar e a avaliar o mundo de acordo com critérios e padrões definidos por alguém. Trata-se da construção de crenças coletivas e faz parte do discurso dominante. Como exemplo de violência simbólica fomentados pela religião podemos citar o machismo (pois a mulher entregou a maçã a Adão), o preconceito contra homossexuais (Sodoma e Gomorra), o texto do catecismo católico sobre homossexualidade (que a classifica como intrinsecamente desordenada), racismo (Cain gerou o povo que vivia nas tendas), a reiterada aclamação da família pai-mãe-filhos como a única legítima pela hierarquia católica, a sentença do juiz de MG contra a lei Maria da Penha e assim por diante.

¹⁴ Violento (adjetivo): que faz uso intenso de força; ato impetuoso, incontido; tiranicamente veemente; devido a violência, manifestando violência. Violência (substantivo): o estado ou qualidade de ser ou fazer uso externo de força física, principalmente quando injustificada; insulto, profanação, dano, estupro. Agressivo (adjetivo): que toma a iniciativa do primeiro ataque ou que tem tendência a tal; descortesmente hostil; auto afirmativo; ofensivo, como o oposto de defensivo; que mostra energia e iniciativa. Agressão (substantivo): um primeiro ato de hostilidade ou ataque; uso das forças armadas, por parte de um Estado, contra a soberania e a integridade territorial ou a independência política de um outro Estado; auto confiança, tanto como uma característica positiva quanto como um sinal de instabilidade emocional (BLAYA, 2002, p. 63).

“antissocial”, mostram atos que implicam desobediência à lei e atos não necessariamente ilegais, o comportamento delinquente guardado para casos que são considerados como infração a lei, podem sofrer intervenções da justiça penal (ataques físicos, danos criminosos, roubo, outros).

A autora relata ainda que pesquisadores estão interessados também pelas questões de segurança escolar, como reflexo de diversos acontecimentos. A violência nos locais de trabalho, de modo geral, tem se configurado em objeto de pesquisas para certos grupos profissionais (assistentes sociais, enfermeiros, polícia), que tem se manifestado sobre essa questão. Professores representados por seus sindicatos, por vezes, parecem ambíguos com relação à questão, ao mesmo tempo em que, pedem apoio para a disciplina e a segurança nas escolas, eles parecem ansiosos por minimizar as sugestões de que a disciplina esteja piorando e as agressões aumentando nas escolas.

Existem muitos modos de se conceber a violência, como uma problemática antropológica e educacional, por seu caráter constrangedor que tende a se colocar entre lugares – comuns e juízos morais. Seja indiretamente pelas imagens e palavras dos meios de comunicação de massa, a violência vai se tornando um fenômeno com grande impacto em nossa sociedade, violando a integridade e a dignidade dos seres humanos. Para Carvalho (2010), a violência é olhada quase como uma fatalidade, outras como uma anomalia, com prejuízo para o seu esclarecimento.

No primeiro caso, assume a dimensão religiosa de um castigo, da animalidade que nos percorre e tem uma origem exterior ao homem, em nome do divino ou do humano, importa controlar ou reprimir seus impulsos. No segundo caso, uma visão mais culturalista ou social dos fenômenos que lhe dariam origem a sua superação que seria essencialmente pela educação, dando a indicação para uma regeneração da sociedade, pela ação de uma escola capaz de restaurar a bondade e a dignidade dos seres humanos.

Na sociedade contemporânea a violência¹⁵ é um fenômeno que se faz presente em toda parte, introduz-se em espaços sociais considerados imunes a manifestações violentas. Isto é sem dúvida o que está ocorrendo no meio escolar, fenômeno este que passou a fazer parte da realidade social, como um ambiente marcado pela violência. Essa mudança nas representações relativas ao espaço escolar vem despertando nos últimos anos o interesse de

¹⁵ “Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais” In: Michaud (1978, p. 20). Definição que tem o mérito de chamar a atenção para várias faces da violência, física contra a pessoa ou contra os bens, psíquica ou moral, cultural e simbólica, distanciando-se assim do senso comum que a associa apenas à violência física.

pesquisadores, em investigar as causas e as consequências da indisciplina e violência na escola.

O que está acontecendo no espaço escolar, afinal, é que o converteu pouco a pouco num local sem imunidade à violência, transformando-se num problema de enorme relevância para professores, diretores, pedagogos, pais de alunos, pessoas ligadas a órgãos governamentais encarregados da educação. Neves (2010) questiona se haverá uma influência de contextos sociais externos que se fizeram mais violentos, ou especificamente, a vida escolar uma vez que se tornou favorável à violência em determinadas ocorrências, ou apenas mudou seu modo de expressão, sobre a qual de alguma forma a violência sempre existiu?

A violência emergente nas sociedades modernas, com a urbanização e o aparecimento das sociedades industriais, aparece como um tipo novo de fenômeno à violência, ao ser exercido em suas várias formas por permanecer o sentido e a carga simbólica, conferindo-lhes um caráter original e tipicamente moderno. Neves (2010) procura entender porque a violência tornou-se um grande problema social no mundo contemporâneo, e que somente nas sociedades modernas que se representam como pacificadas, sob exploração exclusiva e legítima da violência pelo estado. Destaca ainda, que as formas de violência não estatal devem ser evitadas, como também o surgimento de uma consciência que se desenvolve “a violência” como um claro aspecto social, tanto em suas origens como também em suas consequências.

A violência que surge no mundo moderno conduz o estado a instalar formas diversas de controle social, tendo como exemplo a criação das polícias e de outras instituições penais. De acordo com Neves (2010), para Foucault o fim das penas flagelatórias e o aparecimento das prisões modernas, significa o advento de um modelo que é membro de uma sociedade, com um peso cada vez maior de autovigilância e autodisciplina. A busca de uma sociedade pacificada se transformou em um tema de grande importância no ideário moderno.

Segundo Foucault (2007), eram poucos os textos ou projetos referentes às construções em que o “*panopticon*” de Bentham não se encontrasse, bastava colocar um vigia na torre central e nas celas, trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante, devido ao efeito da contraluz, percebiam-se as silhuetas prisioneiras à luz e ao olhar de um vigia. Bentham contou que foi seu irmão que teve a ideia do *panopticon*, visitando a escola militar, procuravam a existência de um ponto central, que deveria ser local de exercício de poder e também de registro do saber.

A palavra *panopticon* designa um princípio de conjunto, diz Foucault (2007): Bentham não imaginou simplesmente uma figura arquitetônica para resolver um problema como da

prisão, da escola ou dos hospitais. Na verdade é aquilo que os médicos, os penalistas, os industriais e os professores procuravam é proposto por Bentham, que descobriu a tecnologia do poder para resolver os problemas de vigilância, e esse sistema ótico era a grande inovação de como exercer bem e facilmente o poder. Amplamente utilizado depois do século XVIII, esses procedimentos de poder postos em prática nas sociedades modernas, são bem numerosos, ricos e diversos, princípio que comanda a tecnologia do poder desde o século XIX, a “visibilidade”.

Arendt (2006) opõe a violência ao conceito de poder, com princípio na própria filosofia política. Argumenta ela que o poder corresponde a habilidade humana de não apenas agir, mas agir em consonância, em comum acordo, distinguindo-se da violência que tem um caráter meramente instrumental.

Afirma ainda que o poder é realmente parte da essência de todo governo, mas o mesmo não se dá com a violência, que é por sua própria natureza instrumento e com todos os meios está sempre à procura de orientação e de justificativas pelo fim que busca. É aquilo que necessita justificar-se através de algo, mas não pode ser a substância de coisa alguma.

Faz parte das características destacadas do agir violento o fato de ele precisar de meios materiais e de, no trato entre os homens, introduzir ferramentas que servem para forçar ou para matar. O arsenal dessas ferramentas são os meios de força que, como todos os meios, servem para produzir um objetivo. Esse objetivo pode ser, no caso da defesa, a autoafirmação e, no caso do ataque, a conquista e o domínio; no caso de uma revolução, o objetivo pode ser a destruição ou também o restabelecimento de um corpo político do passado e por fim a construção de um novo corpo político (ARENDR, 2006, p. 126).

Para Arendt (2006), em toda parte onde os homens agem em comum, surge o poder e como o agir em comum dos homens acontece essencialmente no espaço político, o poder potencial inseparável de todos os assuntos humanos se faz valer num espaço dominado pela força. Surge, então, a ilusão de que poder e força seriam a mesma coisa, porém poder e força não são a mesma coisa quanto à sua origem e sentido original, que por vezes chegam a ser antagônicos, onde a força, que é um fenômeno do homem ou da minoria, liga-se ao poder que só é possível entre muitos, aumentando grandiosamente o potencial de força, provocado por sua vez, pelo poder de um espaço organizado, que aumenta e se desenvolve às custas do poder.

A violência ocorre onde o conflito se torna impossível, podendo a violência ser entendida como contrário do conflito, diferenças de interesses e de pontos de vistas, ocasionando, assim, um dos aspectos da explosão da violência no mundo moderno, que

ocorreu com a inexistência de dois conflitos considerados importantes segundo Neves (2010), a luta de classe e a Guerra Fria.

A violência contemporânea instala-se com a substituição de dois dos maiores conflitos do passado: a luta de classes que alimentava muitos dos conflitos entre trabalhadores e patrões, e a Guerra Fria marcada pelas discordâncias entre países de ideologias diferentes, contrárias. Com a perda da importância do movimento operário no nível das relações de classes, das mudanças ideológicas e políticas pós-queda do muro de Berlim, que ocorreram com o enfraquecimento das ideologias socialistas vão operar essas mudanças na percepção da sociedade.

Para Neves (2010), sua influência vai ter o sentido que a violência vai ganhar na ação de alguns sujeitos sociais, identificando três formas de interpretação nas ciências humanas: a primeira está centrada na ideia de crise e de mudança, onde a violência é interpretada como adaptação do sujeito à crise; a segunda está pautada na racionalidade do sujeito, a violência seria uma estratégia usada pelos mesmos para obter determinados fins (políticos, econômicos ou outros); uma terceira baseada na ideia de cultura, fabricando um tipo de personalidade que justificaria a violência.

Guerras e revoluções têm em comum o fato de serem símbolos da força, Arendt (2006) ressalta, como experiências políticas de nosso tempo, que nos movemos no campo da força em virtude de nossas experiências, e que somos inclinados a equiparar o agir político com o agir violento. A partir dessa equiparação nas condições atuais, pode-se deduzir que o agir político tornou-se sem sentido, tendo em vista o tremendo papel que cabe à força na história dos povos, que é bastante compreensível. Como as experiências com a política são feitas principalmente no campo da força, é natural entendermos o agir político nas categorias de forçar e de ser forçado, do dominar e do ser dominado, pois nelas se manifesta o verdadeiro sentido de todo fazer violento.

Em certos discursos políticos, Foucault (2007), afirma que uma coisa me impressiona nas relações de força a palavra “luta”, é preciso analisar esta palavra como peripécias de uma guerra. A relação de forças na ordem da política é uma relação de guerra, em outras palavras afirma que a luta está no centro das relações de poder, nas sociedades modernas a partir do século XIX até hoje, por um lado uma legislação e uma organização do direito público, articulados com o princípio do corpo social e da delegação de poder, por outro um sistema minucioso de coerções disciplinares, que garantam a coesão deste mesmo corpo social. Esse sistema disciplinar cria aparelhos de saber, de múltiplos domínios do conhecimento. As

disciplinas são extraordinariamente inventivas ao nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento.

Dessa forma, a violência não é um fenômeno único, com apenas uma face. Ela varia segundo os contextos e a forma como os sujeitos constroem sua subjetividade. Seguindo essa premissa, podemos afirmar que a violência é algo que vai além das questões socioeconômicas com que em geral se pretende explicá-la; a violência diz respeito à questão dos valores, ao modo como uma sociedade cria subjetividades que valorizam ou não a violência. O respeito pelo outro é uma das premissas básicas para a vida em sociedades pacificadas, onde o reconhecimento das diferenças está disseminado pelo corpo social e instituído no aparato legal (NEVES, 2010, p. 118).

Combater a violência significa não só instituir leis que reprimam o seu uso, mas também criar mecanismos de legitimidade das ações sociais não violentas. Isso equivale que leis de combate à violência não funcionam, se não forem vistas como autênticas e se não forem incluídas pelos sujeitos em suas práticas, pois se não internalizar a lei como poderá respeitá-la? Essa reflexão ganha maior importância quando abordamos a complexa e difícil questão da indisciplina e violência no espaço escolar.

2.1 A relação entre professor e aluno

O tema da indisciplina e da violência no meio educacional nos conduz a uma enorme variedade de caminhos, que possibilitam delinear uma compreensão aproximada do problema. Quando falamos da indisciplina e da violência que espreitam as instituições escolares, dentro das salas de aula e praticamente em todos os espaços da escola, inclusive aqueles que rondam os muros da escola à espera de situações propícias para se instalar prejudicam o bom andamento do ensino. No entanto, podemos nos referir às próprias instituições educativas que provocam esses distúrbios, quando reprimem o crescimento e autonomia dos sujeitos, investindo em ações coercitivas e autoritárias.

Podemos também mencionar a ocorrência de situações violentas e indisciplinadas, pela ausência de ações genuinamente educativas. Henning (2010, p. 36) aponta para falta de escolarização, de informações e competências para vida moderna, disponibilizadas a toda população em idade escolar, que somente é possível pela ação de professores bem formados e escolas bem equipadas. A violência na escola quando está oculta ou explicitamente segrega parte da sua população, veicula e alimenta preconceitos e humilha aqueles que, por ventura, não conseguem se apropriar do que se supõe realizar.

Segundo Henning (2010), o conceito indicativo de indisciplina nos remete à própria disciplina, pois há algo aí que é evidente da contrariedade, da rebeldia, da resistência a algo estipulado, normatizado que merece obediência, que se referem às atitudes de negação, de enfrentamento a algo que exige aceitação e comprometimento. São manifestações perturbadoras das normas e do andamento regular das atividades apresentadas pelas autoridades as ações de infração e as atitudes individuais ou em grupo, que prejudicam o atendimento proposto pela instituição, tornando sem originalidade o que está para ser ensinado, banalizando o que deve ser respeitado e prejudicando o planejamento dos fins estabelecidos.

Esses procedimentos explícitos e desafiadores expressam um profundo descontentamento pela ordem estabelecida ou por uma imposição que violenta, ocultando a natureza criativa. Portanto, a ideia de indisciplina nos remete a algo contrário ao considerado do que é disciplinar. Poderia se afirmar sem exagero que em alguns casos essas atitudes agravam-se para situações de evolução da violência, podendo ser ainda a indisciplina, a própria manifestação de uma violência que ocorre em outros setores da sociedade.

No plano conceitual, sabe-se que é bem demarcada a linha divisória entre incivilidade, indisciplina e violência, mas não se pode dizer o mesmo em relação ao dia a dia escolar. Neste, nunca se sabe ao certo o que separa os atos de incivilidade dos da indisciplina nem onde estes terminam para começarem os atos violentos AQUINO (2010, p. 28).

São possíveis várias reflexões e análises que se revelam quando nos deparamos, quer empírica quer teoricamente com a indesejável justaposição escola – violência, notadamente a partir de seus efeitos concretos, ou seja, a indisciplina, a turbulência ou indiferença nas relações, os confrontos escondidos, ameaças de diferentes tipos, os muros, as grades, a depredação, a exclusão enfim. Para Aquino (1998), a imagem quase fantasiosa da escola como local de fomentação do pensamento humano (recriação do legado cultural), parece ter sido substituída, algumas vezes, pela propagação de pequenas batalhas civis, mas visíveis o suficiente para causar uma condição de mal estar coletivo nos professores.

Aponta ainda que, com caráter específico institucional a ação escolar estrutura-se por uma espécie de “reprodução”, disseminando efeitos provenientes de outros contextos institucionais (política, economia, família, mídia, entre outros), que se refletem no interior das relações na escola, contudo em suas ações principalmente os professores parecem tornar-se reféns de determinações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas resignação,

desconforto e inevitavelmente, desobrigação perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que o fenômeno e seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além dos muros escolares.

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina (GUIMARÃES, 1996, p. 77).

Assim, as transgressões na escola encontrarão uma forma de administração tão habitual quanto sem resultado, a tentativa de correção – normalização das transgressões do alunado desviante. Primeiro vem advertência, depois represália, por fim o encaminhamento. Numa situação limite, a opção recorrente é a exclusão sob forma de transferência ou mesmo afastamento, ambas práticas conflituosas com a lei.

Assim para Aquino (2003, p. 84), uma tentativa viável, talvez seja de ordem conceitual:

Na contramão de tais expedientes, outras formas de gestão dos atos transgressivos poderiam ser levadas a cabo, sempre com vistas a modos de relação legitimados por ambos, professores e alunos, por meio dos quais fosse possível a construção de regras de trabalho e de convívio expressamente democráticas e intelectualmente responsáveis, consubstanciando a experiência escolar, por um lado, numa convivência respeitosa e acolhedora, e, por outro, numa travessia que engendrasse uma inteligibilidade tão sólida quanto transformadora da vida e do mundo atuais.

Torna-se um grande desafio escrever sobre as relações entre cultura e educação, essas são palavras de Veiga-Neto (2003), que como em nenhum outro momento, parecem cada vez mais visíveis as diferenças culturais, e mais do que nunca tem sido frequentes os embates sobre a diferença e entre os diferentes, pois a opressão de alguns sobre os outros, seja na exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais.

Os muitos entendimentos de hoje sobre o que seja cultura, sobre o que seja educação e sobre as relações entre ambos se encontram no centro de tais embates. Nesse contexto, o próprio papel atribuído à educação acabou transformando a pedagogia – enquanto campo dos saberes – e a escola – enquanto instituição – em arenas privilegiadas, onde se dão violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais. E, como todos sabemos, tais embates envolvem argumentos, ações e estratégias que extravasam largamente o plano puramente intelectual (VEIGA-NETO, 2003, p. 5).

Qualquer pedagogia multicultural (todas as linguagens e todas as culturas, semelhanças e familiaridades do uso que fazemos delas), não pode pretender dizer “o que é o mundo”, para os que nele estão entrando. Segundo Veiga-Neto (2003), no máximo o que se pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber, como se podem criar outras formas de estar nele. Tal indeterminismo abre perspectivas desafiadoras, produtivas e interessantes no campo pedagógico, a pedagogia poderá tomar para si e intensificar a tarefa de organizar os contextos da fala, mostrar as regras segundo as quais se dão os ditos, em termos da ordem do que é dito, dos poderes que mobiliza e das regularidades do dizer.

No seu conceito de controle e educação, Gallo (2003) usa como referência as análises foucaultiana e mostra como a escola se tornou um mecanismo eficiente, dando imensa importância para o exercício do controle e da subjetivação, destacando a arquitetura, as estruturas curriculares, o ordenamento burocrático de cima para baixo. Segundo Gallo (2003), numa perspectiva deleuziana desde a segunda metade do século XX, que a sociedade vem sofrendo a mutação de sociedade disciplinada para sociedade do controle. Essas sociedades possuem como característica “instituições” com certa abertura dando a impressão de “autonomia” individual. Na sociedade de controle, a escola vai identificando-se com o mundo “capitalista”, não para fornecer mão-de-obra qualificada, mas se organizando como empresa, que, na visão deleuziana, seria formação contínua do “operário-aluno” e do “executivo-universitário”.

As reformas propostas pelos governos estaduais e pelo federal não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma educação de qualidade, ou, dito de outra maneira, o paradigma de qualidade assumido por eles é o da qualidade total, este totem do neoliberalismo que insiste em instaurar uma nova ordem mundial, sob seu absoluto e transparente controle. É assim que se propõe a avaliação contínua, a formação permanente, a parceria com as empresas e esses mecanismos para melhorar a qualificação do operariado brasileiro, a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar (GALLO, 2003, p. 6).

Nas situações de conflito e indisciplina no espaço escolar, entre professor e aluno, pode acontecer na fronteira entre as relações de poder e de resistência – violência, para que se torne mais leve, se troquem os tipos de relações por acordos, diálogos, conforme a situação enfrentada. Isso vale tanto para o aluno quanto para o professor, pois quando falamos em violência na escola, não vamos pensar somente no aluno, mas ter em vista todos os participantes no contexto da escola. Levando em conta que qualquer um dos envolvidos pode

sofrer ou praticar a “violência”, seja verbal, física ou simbólica, contra pessoas ou contra a instituição escolar.

Prata (2005) retrata a ideia de produção de subjetividades que pode ser enriquecida pela noção de subjetivação, essa noção vem sempre precedida das palavras: formas, modos, processos, apontando que a subjetivação nunca está acabada, está se constituindo num processo contínuo. A partir dessa perspectiva, segundo a autora, Foucault (1999) afirma que há múltiplas maneiras diferentes de se subjetivar no decorrer da história, em que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade.

De acordo com Prata (2005), nesse sentido a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas seu papel principal é distinguir o sujeito, seja pela maneira das relações de poder entre professores e alunos, ou seja, na forma de conceber a aprendizagem e da transmissão do saber. Há existência ainda hoje das técnicas disciplinares circulando no espaço escolar onde as relações de poder e a produção de subjetividades se apresenta para nós, quando voltamos nosso olhar para as instituições contemporâneas particularmente a escola. Não se trata de quem tem o poder nessa perspectiva, mas estudá-lo no ponto em que se implanta, produzindo efeitos reais, como se legitima nessas relações criando discursos que funcionam como norma.

Segundo Prata (2005) podemos dizer que a forma pela qual a escola se implantou no século XX, foi a de se articular as normas disciplinares, com uma concepção de valor do que seria ser “bem educada”. Diferenças, distinções, desigualdades, a instituição escolar entende isso, produz isso. Desde o início a escola exerceu uma ação de distinção, se incumbiu de separar os sujeitos, tornando-os distintos uns dos outros àqueles que nela entravam, dividiu também internamente através de mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

Conforme Ariès (1981), no século XVII foi necessária a pressão dos professores para separar o escolar do adulto boêmio, herdeiros de um tempo em que elegância de atitude, de linguagem era reservada ao adulto cortês. Uma nova noção moral distinguiria a criança escolar: a noção de criança “bem educada”, que se originou das reformas de uma elite de pensadores e moralistas de funções eclesiásticas e governamentais. Preservando a criança bem educada da rudeza e da imoralidade, traços específicos das camadas populares e dos moleques. As crianças bem educadas na França seriam o pequeno burguês, na Inglaterra o gentleman, criado por uma aristocracia ameaçada graças às “*publicschools*”, uma defesa contra o avanço democrático.

O homem moderno ficará surpreso com a inconveniência desses costumes; eles nos parecem incompatíveis com nossas ideias sobre a infância e a primeira adolescência, e já é muito os tolerarmos nos adultos das classes populares, como indicio de uma idade mental ainda aquém da maturidade. Nos séculos XVI e XVII, os contemporâneos, e, de um modo geral, dos mendigos. As pessoas honestas que possuíam algum bem desconfiavam tanto de uns como de outros. Um cômico de Dijon, falando sobre a juventude dourada da cidade (à qual pertencia o filho do presidente da Corte Suprema), e de sua partida em 1592 para ‘ir para as universidades das Leis em Toulouse’, chamava-a literalmente de escória: ‘É um grande bem nos vermos livres dessa escória’, como de um bando de malfeitores. Uma das personagens da comédia de Larivey assimilava certos escolares aos insubmissos que viviam à margem da sociedade civilizada: ‘Não penso que sejam escolares e sim homens livres, que vivem sem lei e sem apetite’, e homens livres significativa algo como vagabundos ou *truands*. A própria palavra *truand*, que na gíria francesa moderna designa um adulto, vem do latim escolástico *trutanus*, ‘vagabundo’, palavra que se aplicava principalmente aos estudantes errantes, essa chaga da antiga sociedade escolar. O termo ainda conserva esse sentido em inglês, onde *truant* designa antes de tudo a criança que faz gazeta (ARIÈS, 1973, p. 185-86).

Dois fenômenos são estudados por Ariès (1981), primeiro no século XVII, a especialização demográfica das idades de 5 – 7 a 10 – 11 anos, tanto nas pequenas escolas como nas classes inferiores dos colégios; no século XVIII a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo, o outro para as camadas burguesas e aristocráticas. Por um lado separa-se as crianças das mais velhas, de outro os ricos foram separados dos pobres. A relação entre os dois fenômenos que foram manifestações: geral ao enclausuramento, distinguindo o que estava confuso, separando o que estava apenas distinguido, resultado das sociedades igualitárias modernas, a separação rigorosa substituiu as promiscuidades das antigas hierarquias.

Algumas das características apontadas, ainda são reproduzidas infelizmente, nas instituições escolares dos nossos dias, reconhecemos resíduos do poder disciplinar, no cotidiano das relações entre professores e alunos, na escola onde exercitam exclusivamente seguindo um modelo das “disciplinas”.

Segundo Deleuze (1991) foi Foucault (2007), que introduziu os processos de subjetivação, não tem nada a ver com a vida privada, mas designam a operação pela qual os indivíduos ou as comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos que passam a dar lugar a novos saberes e novos poderes. Recoloca os saberes e remanejam os poderes, ele abre assim toda uma teoria e uma história dos modos de existência, e descobrem os processos sempre singulares que se produzem nas multiplicidades.

Deleuze (1991) conclui em muitas formações sociais, não são os mestres, mas antes os excluídos da sociedade que constituem o lugar de subjetivação, por exemplo, o escravo

libertado que se queixa de ter perdido todo o status social na ordem estabelecida, que estará na origem de novos poderes. O sujeito nasce nas lamentações tanto quanto na exaltação, Foucault assinala quando o homem libertado supõe que deve ser mestre de si, mesmo se quiser ser capaz de comandar os outros.

Como se pode ver os professores quase sempre acabam padecendo de uma espécie de sentimento de “mãos atadas”, o incômodo atual diz respeito ao fato da violência na escola ter adquirido um novo foco, se antes, as autoridades violentavam os alunos concreta ou simbolicamente, também eles agora se tornaram violentos, agredindo professores, diretores, colegas. Para Volpato (2010), é notório que a violência escolar por parte das autoridades não foi totalmente extinta. Durante o século XX os castigos foram sendo pouco a pouco retirados do âmbito escolar, foi feita opção de não utilizar mais a violência física. Legalmente hoje não se admite castigos escolares de nenhum tipo. Basta qualquer denúncia para que o professor, diretor ou quem quer que tenha cometido algum ato violento, esteja sujeito a punição. Que nem sempre ocorre a efetivação deste tipo de punição, mas social e pedagogicamente temos desaprovado qualquer ação violenta advinda dos professores. Por outro lado, não conseguimos nos livrar da violência simbólica, sendo a escola palco de preconceitos, estigmas, por parte daqueles que conduzem o processo, bem como também por parte dos alunos.

Com raras exceções, fazia-se referência nas escolas aos castigos, sua aplicação era permitida e as autoridades percebiam como prática necessária para educar e modelar o caráter, contavam com a aceitação social, como sendo costume cultural das instituições.

Para Miguel e Correa (2011), o entendimento de que pela repressão, censura ou pelo castigo, educa e foi partilhado também pelo movimento da “Reforma e Revolução Industrial”, que trouxe no seu interior a necessidade de instruir a todos enquanto meio de preparação de mão de obra para a sociedade. Utilizou-se o método do ensino mútuo ou “Lancaster”¹⁶, que pretendia instruir um grande número de alunos com poucos professores, a escola era dividida em várias classes, colocando um aluno como monitor em cada classe, com conhecimento mais elevado ao dos outros e sob direção do professor. Previa-se o desenvolvimento das atividades

¹⁶ Este método começou a ser introduzido no Brasil após a vinda de D. João VI e reconhecido pela Lei cujo texto foi apresentado por Januário da Cunha Barbosa em 1826. Anteriormente, porém, pela Decisão n. 11, de 29 de janeiro de 1823, foi permitido ‘o estabelecimento de uma aula de ensino mútuo na Corte’. A seguir, o decreto de 1º de março de 1823 ‘cria uma escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo, para instrução das corporações militares’. Segundo Bastos (1999) o fato de o método haver sido instituído primeiro em corporações militares demonstra ‘uma aproximação entre a disciplina e a ordem exigida e adotada pelo método nas duas instituições – militar e escolar (MIGUEL e CORRÊA, 2011, p. 130).

segundo o grau de conhecimento dos alunos, com auxílio dos monitores, facilitando a manutenção da ordem e da disciplina, prevendo uma hierarquia de recompensas e punições.

[...] sobre o modo porque procedem os alunos, quando se dirigem da escola para suas casas, para na primeira sessão, darem conta ao professor dos que mal procederam, sendo defeso a qualquer outro dirigir suas queixas, salvo o caso de ofensas próprias (art. 14, Regulamento do Ensino, Província do Paraná, 8/4/1857) (MIGUEL e CORRÊA, 2011, p. 130).

Nas fontes documentais do ano de 1861, Miguel e Correa (2011) contam que encontraram o relatório do professor “Previsto Gonçalves da Fonseca Columbia”, que era da escola masculina de primeiras letras de “Castro”, dirigindo-se ao inspetor geral. Este relatório propunha um regimento com a organização da escola e quanto ao item referente aos castigos propostos pelo professor previa que o:

Art. 5º - Os castigos serão morais à vontade do professor, contanto que sirvam de correção, e não de motivo de riso (ilegível) mais; e quando estes não forem suficientes usar-se-á da palmatória, proporcionando o castigo só a qualidade da culpa, mas também a idade e circunstancias do delinquente, não excedendo nunca mais de seis bolos para cada falta.

Art. 6º - O que mostrar apesar de todos os castigos do artigo 5º ser incorrigível, proporá o professor ao inspetor geral a sua expulsão, e, verificada esta, será notada no livro de matrículas com tinta vermelha (Paraná, Ap n. 125, Vol. 1861, p. 212-225). (MIGUEL e CORRÊA, 2011, p. 134).

A grande questão é que as autoridades das instituições escolares se sentem cercados diante da violência que estão sofrendo, bem como diante das ameaças de perseguição, de agressão. Carvalho (2010) evidencia que hoje em dia, excluída a legitimidade dos castigos físicos, resta entre nós a sua utilização oculta, quer por iniciativa dos professores, ou por parte dos alunos, uns com relação aos outros. Sem desprezar nenhum dado, já que a violência entendida como destruição gratuita parece ser também um fenômeno infantil, o insucesso escolar e educativo, total ou parcial e permanece como realidade que reforça desigualdades, gerando revoltas e novas formas de violência, ausência de integração social e de realização pessoal, dentro dos limites socialmente aceitáveis.

Se no passado as autoridades escolares ao usarem da violência tinham a sua frente alunos com medo, hoje corremos o risco de apanharmos dos alunos, de termos uma arma apontada em nossa direção. Mesmo nas brigas mais corriqueiras entre os alunos, há sempre o perigo da violência despontar, sem falar dos noticiários nacionais e internacionais, de atos violentos contra alunos pela invasão das instituições escolares. Foucault (1999) já havia

advertido que as normas de coerção existentes nas escolas eram as mesmas que vigoravam nas prisões e nos hospícios.

A vigilância e o controle estão presentes na vida dos alunos de forma encoberta como na organização curricular, na divisão e fragmentação dos conhecimentos. A estrutura escolar controla e disciplina o aluno nas suas instâncias e espaços, determina o quê e como aprender; esse procedimento conduz os alunos à apreensão do seu papel e de suas funções. Mesmo assim, havia uma linha divisória que demarcava as diferenças entre os espaços, ao que parece perdemos os contornos ou as delimitações entre eles.

2.2 A relação indisciplina, violência e escola

O tema da violência não é novo no debate que se trava no âmbito da educação atualmente presente na literatura em geral, sobretudo pelo papel que a escola exerce como instituição social, revelando novas categorias de análise, tentando desvendar como a violência está colada no sistema educacional, agindo simbolicamente na ação pedagógica. Boneti (2011) argumenta, já ocorreram grandes avanços no sentido de a escola vir a se constituir num espaço de acolhimento da diversidade. Porém, os avanços são lentos, constatando-se que esta ação ainda não é uma prática comum no dia a dia da escola, que promove a violência na medida em que busca homogeneizar diferenças, como estratégia de recebê-la no espaço escolar.

A prática da violência como toda ação transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento (ARENDDT, 2001, p. 45). A autora defende que o poder seria o resultado das pessoas agirem em consenso, e faz a diferenciação a respeito do poder, do vigor, da força, da autoridade e da violência, acredita que estes são os meios em função dos quais o homem domina o homem.

Arendt (2001) define que o poder corresponde à habilidade humana para agir em concordância, não é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo e existe na medida que estes permanecem unidos, e se alguém está no poder, nos referimos ao fato de que foi eleito por pessoas para agir em seu nome. Assim estar no poder significa “ter autorização” pelo grupo, pela cidade, pela nação, para falar em seu nome. O vigor liga-se a características individuais, pertencente a um objeto ou pessoa e ao seu caráter, por sua vez a força significa a energia liberada por movimentos físicos, sociais ou naturais.

Ainda a autora faz uma definição da autoridade como reconhecimento a alguém por parte de um grupo a quem se pede obediência, não é uma relação de igualdade, mas

hierarquizada, supondo que quem obedece a faz por “respeito”, não se traduzindo em violência. O que concebe a violência como algo de caráter instrumental é a denominação, ou seja, a obediência obtida pela coerção. O domínio pela utilização da violência ocorre de onde o poder está sendo perdido, vem daí a afirmação de que a diminuição do poder é sempre um fator que pode levar a violência.

Nas palavras de Foucault (2007) na verdade nada é mais material, mais físico, mais corporal que o exercício do poder, de que maneira uma sociedade capitalista funciona investindo no corpo? No seu pensamento que do século XVII ao início do século XX o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, metucioso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas cidades, nos edifícios, nas famílias.

Foi a partir dos séculos XVII e XVIII que houve um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder, aconteceu um grande desenvolvimento dos aparelhos de Estado (exército, polícia, administração local), instaurando uma nova economia do poder, isto é, procedimentos que fazem circular os efeitos do poder de forma ininterrupta por todos os espaços do corpo social. As novas técnicas são mais eficientes e menos caras, com menos risco de resistência, ao contrário das técnicas utilizadas de cara ostentação (intervenções espetaculares, cuja forma mais violenta era o castigo exemplar), pelo fato de ser excepcional.

Para se realizar as relações de poder não precisam de um espaço, se estendem para fora dos limites da escola, tendo sempre em vista manter a disciplina para que seus fins educativos sejam alcançados. Para Miguel e Correa (2011) as regras sobre castigos trazem para apreciação o controle sobre o aluno, que é praticado por quem exerce o poder disciplinador, os estudantes encontravam-se submetidos pelo controle aplicado sobre eles, com a finalidade precípua de discipliná-los pela submissão de seus corpos às regras específicas, consideradas necessárias para apropriação de atitudes, valores e conhecimentos escolares.

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos (FOUCAULT, 1999, p. 126).

Em sua abordagem Foucault (1999) assegura que o poder disciplinar não destrói o indivíduo, mas o fabrica, o anula; para ele sob a pertinência de fazer uma história dos castigos, na sua compreensão, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa “economia política” do corpo, ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo que utilizem métodos mais brandos de trancar ou corrigir, sempre vai se tratar do corpo de suas forças e submissão.

De acordo com Miguel e Correa (2011), a punição por uma falta cometida contém certas técnicas corretivas, no sentido de previsão da sua eficácia, de modo suave ou não, como resposta a uma ação cometida por criança ou jovem, considerada como inconveniente social ou institucional, o castigo deve produzir efeitos imediatos, ele é antes de tudo entendido como educativo por ser corretivo. Os castigos eram aplicados distinguidamente na unidade dos estudos inferiores, para o ensino havia regras específicas, para o prefeito e para os professores das classes inferiores que deveriam proceder assim:

Modo de castigar – Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; nem só não infrinja nenhum castigo (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos; não chame ninguém senão pelo seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; ao prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam a aceitar os castigos físicos (1832; a correção), principalmente se forem mais crescidos (Const. P. IV, e, 7, n. 2D (Regra 40) (Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores, França, 1952, p. 190). (MIGUEL e CORREA, 2011, p. 126).

Conhecer a história das várias instituições, investigar sua forma de organização, suas iniciativas, mudanças, que ajudam a perceber os modelos de coerção e modos de punição. Esse pequeno conto relata como certo, sobre a chamada “Cidade punitiva”.

Segundo Silva (2007, p. 15), para que não pairasse nenhuma sombra de dúvida em relação à culpabilidade dos infratores, defende-se o desenvolvimento de um conjunto de práticas, interessado em que a um só tempo, corrigir e por em visibilidade a punição dos mesmos. Tratava-se dos “mil pequenos teatros de castigos”, que protagonizados pelos criminosos, teriam como palco de encenação: “as encruzilhadas, os jardins, a beira das estradas que são refeitas ou das pontes que são construídas, as oficinas abertas a todos, o fundo de minas que serão visitadas”. Como enredo: “que cada castigo seja um apólogo, e que em contraponto a todos os exemplos diretos de virtude, se possam a cada instante encontrar, como uma cena viva, as desgraças do vício”. E finalmente, como desfecho parcial: “que em

torno de cada uma dessas representações morais, os escolares se comprimam com seus professores e os adultos aprendam que lição ensinar aos filhos”.

Vamos refletir como a escola enquanto espaço de indisciplina e de violência, é atravessada por um movimento duvidoso: de um lado, pelas ações que visam ao cumprimento das leis e das normas determinadas pelos órgãos institucionais, de outro, pela dinâmica dos grupos internos que estabelecem interações, rupturas e permitem a troca de ideias, palavras e sentimentos numa mistura transitória e cheia de conflitos. Guimarães (1996), especifica que não tem como objetivo valorizar esteticamente a violência, nem defender uma escola sem regras, mas apontar a realidade de um raciocínio interno dos fatos, sugerindo pistas, alternativas pedagógicas de negociação com os conflitos.

Analisa ainda que a escola como qualquer outra instituição está planejada para que as pessoas sejam todas iguais “quanto mais igual, mais fácil de dirigir”. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, de atividades que investigam o tempo e o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos um comportamento de docilidade e submissão.

O objetivo de eliminar a violência e a indisciplina, ou de coloca-las para fora do espaço escolar, faz com que se perca a compreensão da ambiguidade desses fenômenos que, entre a ordem e o ordenamento, restauram a unicidade grupal e instalam uma tensão permanente. Quando essa tensão é vivida coletivamente, ela assegura a coesão do grupo; quando impedida de se expressar, transforma-se numa violência tão desenfreada que nenhum aparelho repressor, por mais eficiente que seja, poderá conter (GUIMARÃES, 1996, p. 80).

Uma forma de avançar na compreensão das questões que envolvem a indisciplina, a violência na escola seria através do conhecimento sobre o que ocorre em toda a realidade escolar, entendê-la no contexto das práticas que fazem o dia-a-dia das escolas. Passos (1996, p. 121) afirma que isto acontece porque a prática pedagógica é estruturada a partir dos quadros de referência ideológicos, morais e sociais de todos os envolvidos na dinâmica escolar (professores, diretores, alunos, pais, funcionários), tais quadros se cruzam com todo o universo simbólico e cultural, de valores, crenças, representações que dão sentido as suas atitudes e comportamentos.

As práticas docentes se estruturam, assim, a partir do significado do que a escola representa e os professores interiorizam suas percepções de saber, poder e ensino, precisariam ser examinadas quando tratam das questões disciplinares, entendidas no conjunto das práticas pedagógicas no dia a dia da escola. Construindo uma trajetória teórica não fragmentada dos

fenômenos, descobrindo a natureza do processo educativo, e compreendendo a ação dos sujeitos que nela se movimentam.

Deste modo, todos os espaços e situações presentes na vida escolar precisam ser revistos e teoricamente reordenados, pois fazem parte da construção dos processos que se dão no interior da escola.

O que interessa é lançar um olhar sobre a escola com a ajuda de um referencial teórico, com o intuito de entender a lógica reprodutivista de sua ordenação. Isto significa que o que se prioriza na análise são os processos de construção da escola a partir de divisões e dicotomias (frutos do controle institucional/burocrático), como as relações professor / aluno, professores / pais, diretores / professores, pedagógico / administrativo, disciplina / indisciplina, etc. (PASSOS, 1996, p. 123).

A violência relaciona-se sempre a uma referência externa, representada por atos exercidos pelos outros, do lado de fora de nossas casas, escolas, nas ruas, nas periferias, entre os cidadãos, econômica e culturalmente deixados à margem. Desejamos que a violência fique bem afastada de nós, contudo ela está presente supondo nossas decisões nos espaços da vida, nas paisagens, arquitetura, muros, grades, as cercas que protegem nossas casas e edifícios, equipes de segurança e sistemas de alarmes multiplicam-se como noção de bem viver, imaginando que estamos protegidos contra o que está do lado de fora.

No entanto, ela encontra-se também do lado de cá, dentro muitas vezes de nossas próprias casas, de nossas escolas, talvez até dentro de nós. A noção de violência de fora é veiculada por imagens e fatos que nos ameaçam, como no caso de sequestros, roubos e assaltos, estupros em mulheres e crianças, assassinatos, casos em que os envolvidos na maioria das vezes pertencem a uma população menos favorecida. Para Itani (1998), as formas pelas quais a violência é praticada são justificadas sobre essa noção e seus culpados nem sempre podem ser identificados.

É que de fato a educação é vista como uma necessidade para o processo de humanização e socialização. Itani (1998, p. 37) diz que por esse processo os homens e mulheres são instituídos com a imposição da lei social, tornando-se humanos. Ou com um conteúdo que podemos considerar de natureza humana. Essa ação educativa socializa, impõe regras de vivência coletiva, realizada pelas diversas instâncias da sociedade, desde a família, a escola, imprimindo valor à vida como constitutivo do ser humano. Mas por essa ação pode-se reproduzir também desigualdade e o rompimento com uma ética da vida.

De acordo com Itani (1998), não pode ser ignorada a questão da violência, principalmente nos espaços educacionais, na família ou na escola, em postos de decisão ou ensinando. Como ações educativas, estamos envolvidos e rodeados por atos de violência que

faz parte da vida cotidiana, da desigualdade existente na sociedade, nos diferentes níveis das relações entre as pessoas e grupos sociais. No processo educativo que fragmenta o conhecimento, dividido na seriação escolar composta por diferentes matérias de estudo, a manipulação da informação pelos meios de comunicação de massa, a violência institucionalizada que se aplica contra as crianças pobres, a violência legalizada efetivada pela atuação policial, as difíceis condições de trabalho dos professores, a baixa remuneração, considerando suas responsabilidades com o ensino.

Se a educação possibilita vislumbrar caminhos para a conquista da liberdade e da felicidade, nem sempre seu processo caminha por tais trilhas. Há desvios que fragmentam e dividem, institucionalizando um modelo de homem e mulher. Eles se realizam ao longo do processo educativo por meio de várias instâncias e níveis. Começam pela classificação dos indivíduos e grupos sociais por faixa etária, nível de inteligência, sexo, cor e raça, dividindo-os entre normais e anormais ou deficientes. Entre bons e capazes, de um lado, e incapazes e ruins de outro. Nesse processo, crianças e jovens vão sendo selecionados entre bons e capazes, de um lado, e, de outro, vão sendo estigmatizados os incapazes e ruins, seguindo categorias previamente definidas. A modelação continua pela fragmentação do conhecimento, como já referido, seguindo-se com o processo de ideologização da informação pela ação pedagógica e pela indústria cultural. (ITANI, 1998, p. 40).

A violência por ter múltiplas faces é um fenômeno de difícil definição, geralmente está associada pelo uso da força física, manifesta-se, também, de forma psicológica ou simbolicamente. A violência deve ser pensada de dois modos (interindividuais e institucionais), pois as instituições potencializam os efeitos violentos, transformando-se, elas mesmas, em fonte de violência. Abordar essa questão passa por sua contextualização em suas várias dimensões, que ganham sentido e se manifestam de formas diferentes em períodos distintos da sua evolução até os dias atuais.

Segundo Neves (2010, p. 120) pela sua relevância como fenômeno social, a violência na escola tem sido objeto de estudo para pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, o que tem ensejado, em nível nacional e internacional, é a criação de organismos interdisciplinares, voltados para o estudo da violência no âmbito da escola, como por exemplo, o observatório europeu de violência escolar, o observatório de violência nas escolas, entre outros. A violência escolar assume várias expressões: a) violência física (ferimentos físicos, roubos, etc.); b) microviolências (humilhações, termos grosseiros, incivilidade em geral, etc.); c) violência simbólica (relações desiguais de poder); d) violência institucional (violências na relação professor e aluno, imposições unilaterais do sistema escolar, etc.).

O que se faz presente nessas várias formas de percepção da violência escolar é a visão de poder exercido por um sujeito contra outros sujeitos, numa relação de força, de forma

violenta que não se restringe à violência física, e sim incorpora as incivildades, formas de violência moral, inclusive a violência exercida pela escola, seja pela própria ação pedagógica de imposição disciplinar. Foucault (1999) defende uma concepção de poder que ultrapassa do entendimento como simples violência, fundamenta-se numa trama de relações como uma máquina social, dentro destes contextos sociais, em que as relações de poder ocorrem. Nesse sentido, temos a escola, que exerce seu poder por meio da disciplina, conforme as regras estabelecidas pela instituição.

Esse poder da força física se torna improdutivo pelo fato de quanto mais era praticado, mais revoltados ficavam aqueles que sofriam tal violência, assim esse tipo de poder passou a ser utilizado com menor regularidade. Surgindo dessa forma outras práticas de exercício do poder, como meio de controle, do aumento progressivo da população indisciplinada nas escolas. Foucault (1999) esclarece a diferença entre violência e relação de poder.

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 o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo o campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995 *in* EYNG E PASSOLLI, 2011, p. 33).

Quando se fala em violência nas escolas temos que pensar em toda comunidade escolar envolvida no processo (alunos, professores, diretores, funcionários, famílias), que tanto podem sofrer, como também praticar atos de violência na escola, seja verbal ou física, contra pessoas ou contra a própria instituição. Portanto, em situações conflituosas no contexto escolar, com seus múltiplos confrontos e o viver ambíguo (entre harmonia e conflito), como encontramos um equilíbrio entre os interesses dos alunos e as exigências da instituição? É preciso deixar de acreditar que paz significa ausência de conflito.

2.3 A relação família, violência e escola

Muitas são as formas pelas quais a família se relaciona com a escola, algumas quase sem contato ou a distância, porque os pais estão sempre trabalhando e não têm muito tempo, mas sempre que podem vão à escola para saber dos seus filhos. Alguns dizem que a escola é a continuação de casa, mas não é verdade, a escola é uma coletividade muito mais ampla do que

a família, porque ela é um ponto neutro, onde cor, riqueza, títulos, posições, crenças valem pouco. Em seus bancos se sentam lado a lado, alunos de classes sociais diferentes, sujeitando-se aos mesmos mandamentos e sofrem idênticas restrições.

Nas palavras de Ariès (1981) a transmissão dos valores e dos conhecimentos, a socialização da criança não era garantida pela família, cedo ela afastava-se dos pais e durante séculos sua educação foi assegurada pela aprendizagem, e a criança e o jovem conviviam com adultos. Aprendiam as coisas que deviam saber ajudando os mais velhos. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve para que tivesse tempo de fortalecer laços afetivos.

Essa família antiga tinha por missão - sentida por todos - a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua cotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher isolados não podiam sobreviver, e ainda, nos casos de crise, a proteção da honra e das vidas. Ela não tinha função afetiva, [...] o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e os filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor. As trocas afetivas e comunicações sociais eram realizadas, portanto, fora da família, num meio muito denso e quente composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens em que a inclinação se podia manifestar mais livremente. É assim que vejo nossas velhas sociedades, diferentes ao mesmo tempo das que hoje nos descrevem os etnólogos e das nossas sociedades industriais (ARIÈS, 1981, p. X).

A partir do fim do século XVII ocorre uma grande mudança, alterando algumas interpretações no estado de coisas. Ariès (1981) nos informa, podemos compreendê-la analisando duas abordagens: a escola substituiu a aprendizagem como forma de educação. A criança deixou de ser misturada aos adultos, de aprender diretamente da vida no contato com eles. Após muitas reticências e retardamento, ela foi separada dos adultos e mantida numa espécie de quarentena, antes de soltar-se no mundo. A chamada quarentena foi à escola, ao colégio, dando início a um longo processo de enclausuramento das crianças, dos loucos, dos pobres, das prostitutas, estendendo-se até os dias de hoje, com o nome de “escolarização”.

As famílias modernas passam a viver separadas do mundo, confinadas em suas casas como grupo solitário dos pais e filhos, opostos da sociedade, consumindo toda sua energia na promoção das crianças, sem grandes ambições por parte delas ou mesmo familiar. Do século XVIII até os dias de hoje, muito pouco mudou o sentimento da família, estendendo-se aos poucos a outras camadas da população em toda sociedade.

Pode-se perceber que algumas famílias se interessam pelo desempenho escolar de seus filhos, e além de visitar a escola e participar dos eventos pedagógicos que são desenvolvidos,

procuram acompanhá-los, pedir sugestões para os problemas familiares, e, por vezes, questionam o trabalho do professor.

Para Souza (2008), as mães também questionam o trabalho escolar, nem sempre aceitando de forma pacífica e conformada com os castigos aplicados aos filhos. Na fala de uma diretora em reunião de professores, faz a seguinte advertência:

b) Nenhum castigo físico pode ser ministrado às crianças. A boa professora conhece os meios que a pedagogia lhe faculta para corrigir os seus alunos e nunca deve lançar mão do castigo físico. c) As famílias estão acompanhando o trabalho das professoras; frequentemente comparecem ao gabinete do grupo, algumas vezes para elogiar, mas a maioria para reclamar e em certos casos, com muita razão (Ata n. 47 do dia 25 de outubro de 1947) (SOUZA, 2008, p. 112).

Com isso, o fato da proibição do uso de castigos, o fato de advertir os professores, denuncia indícios de que eles existiam na escola. E que a diretora chegou a dar toda razão aos familiares, supondo que o regulamento não foi cumprido. Segundo Souza (2008), o relato mostra que pelo menos algumas famílias estavam atentas ao cotidiano escolar e davam suas contribuições, ora elogiando, ora reclamando. Mas havia famílias que aconselhavam os professores aplicarem os castigos físicos nas crianças, chegando a dar permissão a eles para fazê-lo; existiam, ainda, aquelas que não opinavam nos assuntos escolares fortalecendo as práticas punitivas, ao aceitarem com resignação suas aplicações.

Os castigos físicos que foram proibidos nas escolas, geralmente eram aceitos pelas famílias, e quando os pais recebiam algum comunicado para comparecerem na escola, já sabiam antecipadamente que não iam receber notícias boas, com relação ao comportamento dos filhos. Não reclamavam e até autorizavam os professores a aplicarem castigos corretivos nos alunos.

Conforme Souza (2008), os castigos especialmente os físicos vinham sofrendo críticas no espaço escolar e estavam sendo controlados fortemente à sua utilização. Os mesmos castigos quando aplicados pela família, não se constituíam como problemas, sendo os pais responsáveis legais tinham obrigação de dar boa educação aos filhos. Para manter a boa disciplina na escola, as famílias eram convidadas a auxiliar o trabalho escolar, havia críticas contra os castigos físicos aplicados pelos professores, mas não havia nenhuma restrição quanto a castigos aplicados pelas famílias¹⁷. As próprias crianças reconheciam o direito das

¹⁷ Na família por meio de deveres do aluno para com os pais, irmãos, avós, parentes, os mais moços, os sérvios e os animais. Na sociedade, por meio do asseio, do caráter, das 13 máximas de Benjamin Franklin (temperança, silêncio, ordem, resolução, economia, trabalho, sinceridade, justiça, moderação, asseio, tranquilidade, continência, humildade); a embriaguez, o jogo, a economia, a palavra de honra, o trabalho, a avareza, a mentira,

famílias ou responsáveis de castigá-las ou mesmo bater, e eles consideravam terem merecido por serem desobedientes.

Pode-se destacar que diante das dificuldades financeiras de alguns estudantes, as famílias e a sociedade em geral tornavam-se parceiras, sabiam que deveriam ajudar nas atividades escolares de diversas formas, principalmente com auxílio financeiro. A família do aluno auxiliado deveria participar e se interessar pelos trabalhos pedagógicos escolares.

1º - A cooperação dos pais impõe-se para a eficiência da obra educativa da escola.

2º - Para obter, pedagogicamente, a colaboração dos pais é necessário interessá-lo na vida normal da escola, perfeitamente integrada como deverá estar a técnica educacional moderna.

3º Por serem de responsabilidade direta do professor os métodos de ensino e a administração geral da escola, não cabe aos pais procurar intervir em tais questões de natureza especializada e completamente, independentes das atribuições da família (Backheuses, Alcina. A cooperação dos pais na obra educativa da escola. Revista do Ensino, BH, n. 202, p. 157-164, abr./ jun. 1952, p. 164) (SOUZA, 2008, p. 114).

O comportamento do aluno por muito tempo foi assunto de orientação nos livros escolares, segundo Miguel e Correa (2011), à escolarização primária esteve vinculado ao campo moral. Em 1895 o professor público Ricardo Barbosa, ex-inspetor geral da instrução do Rio de Janeiro organizou e publicou o livro com o título “Instrução moral e cívica” para uso nas escolas primárias do Rio de Janeiro. Nele situa-se a moral no âmbito da família, da escola e da sociedade; na escola com temas voltados ao mestre, à assiduidade, à emulação, com os discípulos. Vale trazer um trecho das orientações sobre o mestre “se algumas vezes ele vos repreende ou vos castiga é porque deseja que vos torneis bons e obedientes, que estudeis a fim de que aprendais o que será muito útil um dia” (p. 16). A noção de direito acompanha a de deveres, que são ensinados também na escola, (livros de leitura editados em 1911), os deveres apontam para a formação visando à prevenção do castigo. Os deveres escolares contêm:

1. O bom aluno ama e respeita a seu pai e a sua mãe; 2. Estima e obedece ao professor; 3. É amigo de seus irmãos e trata bem seus colegas; 4. Não foge nunca da escola; 5. É atencioso, cortês e aplicado; 6. Sabe dizer a verdade; 7. Anda sempre limpo; 8. Não estraga as coisas, nem maltrata os animais e as plantas; 9. Venera a bandeira nacional; 10. É puro em pensamentos, palavras e atos (MIGUEL e CORREA, 2011, p. 142).

liberdade e responsabilidade, respeito por si mesmo, a modéstia, desejo de instruir-se, espírito de iniciativa, coragem nos perigos e nas desgraças, a cólera, justiça, a caridade, atentado contra vida, o furto, a maledicência, a bondade, a fraternidade, a gratidão, a generosidade e o amor a Pátria (MIGUEL e CORREA, 2011, p. 141).

Deputada Teresa Surita é relatora do projeto que ficou conhecido como “lei da palmada”, segundo ela a proposta não interfere na educação das famílias, mas ensina os pais a educar sem o uso de castigos físicos.

O projeto de lei proíbe o uso de castigos físicos na educação das crianças, começou a causar polêmica quando da sua aprovação; o projeto foi questionado por parecer uma interferência do Estado na forma como os pais criam seus filhos. Teresa que é relatora do texto na câmara diz: “essa imagem é uma distorção do que o projeto realmente trata”, de autoria do executivo foi enviado ao Congresso no governo “Lula”, atende um compromisso do Brasil na (ONU) Organização das Nações Unidas, de mudar a legislação e adequá-la às posições do Comitê de Direitos Humanos para crianças e adolescentes, mais de trinta países já mudaram suas legislações.

De acordo com a relatora, o objetivo da lei não é punir pais que usam da palmada para disciplinar os filhos, mas educar para evitar que casos de violência em casa cheguem a extremos. A palmada não é o objetivo do projeto, mas muitos desses casos de violência começam com a palmada, então essa é uma forma de educar a sociedade. Afirma que usar a violência para educar os filhos é que torna os jovens violentos, cita um estudo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que mostra que 70% dos jovens que praticam violência nas escolas sofreram algum tipo de castigo físico na infância.

Se aprovada pelos senadores e sancionada pela Presidente da República, a lei vai prever campanha permanente de educação e esclarecimento, para ensinar pais a educar e impor limites sem o uso de castigos físicos. O Estado fica obrigado a informar que é possível “educar sem o uso de violência, o que queremos é uma mudança cultural, mostrar que é possível educar sem bater”. Um dispositivo da lei prevê que profissionais das áreas da educação e saúde devem denunciar casos de maus tratos que tiverem conhecimento. Essa medida já consta no Estatuto da Criança e do Adolescente, mas a lei o torna mais abrangente, prevendo multa para os profissionais que não denunciarem.

O projeto não transforma as palmadas em crime, portanto pais agressores não sofrerão punições mais severas, nem correm o risco de perder a guarda dos filhos. A proposta prevê multa de três a vinte salários para médicos, professores e agentes públicos que tiverem conhecimento de castigos físicos a crianças e adolescentes e não denunciarem às autoridades.

Em matéria exibida no “Jornal Hoje”, Giovana Teles de Brasília conta que a “Comissão Especial” da Câmara de Deputados aprova o projeto que pune os pais que batem nos filhos e proíbe os castigos físicos, contra crianças e adolescentes, inclusive a palmada. O

projeto determina que as suspeitas de maus tratos sejam comunicadas ao Conselho Tutelar de cada cidade.

A Câmara aprovou alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente, agora ficam proibidos castigos físicos, ameaças e humilhações. Quem desrespeitar a lei vai ser encaminhado para tratamentos psicológicos e cursos de orientação (pais), isso depende de processos na justiça contra os agressores, que vão continuar normalmente.

Em enquete realizada pelo Jornal hoje 9.616 pessoas opinaram, 85% delas são contra a Lei e somente 15% a favor da “Lei da Palmada”. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) reconhece que a intenção da Lei é boa, mas diz que é difícil colocar em prática. Ophir Cavalcanti, Presidente Nacional da OAB diz: “Ela nada vai resolver, porque a questão é muito mais cultural do que propriamente uma questão que se possa pela Lei resolver”.

Para o Conselho Federal de Psicologia, só a discussão que o projeto provoca já vale a pena. A gente precisa fazer uma mobilização comunitária, construir formas de promover educação, não exatamente culpando aquela família, aquele pai ou aquela mãe, defende a psicóloga Cynthia Ciarello.

Muitas crianças e adolescentes convivem em famílias desestruturadas, que pelo próprio fato da vida dura que levam, têm por hábito se agredirem em resposta a qualquer acontecimento considerado como afronta. A representação da família se torna descaracterizada porque ou os pais são separados ou são alunos que não conhecem o pai, e as mães são aquelas que sustentam ou ajudam a sustentar a família, por isso elas ficam fora de casa o dia todo, deixando os filhos sem o atendimento necessário. Guimarães (1998), afirma que a família dos alunos devido a ausência de autoridade para com as crianças, com essa realidade social, aponta ainda que os alunos recebem os cuidados de tios e avós, e quando não ficam sozinhos são atendidos pelos irmãos maiores, enquanto os pais ou responsáveis estão trabalhando.

De acordo com Marra (2007, p. 169), um profissional do serviço de apoio justifica assim o problema da violência escolar: “hoje os pais não dão conta, são sem força de agir com os filhos; filhos sem pai, mãe que sai para trabalhar e os filhos vão para rua”. Esta realidade concorre como facilitadora da violência escolar, porque além desses e de outros transtornos, se a criança não conta com o controle da própria família, o que contribui de fato como um grande obstáculo para que a criança aceite as normas impostas pela escola.

Segundo Aquino (2007), se partirmos da evidência de que temos hoje, uma escola essencialmente distinta, no que se refere ao perfil do alunado, acalentada ainda por muitos professores como o modelo desejável, havemos de convir também que os contratemplos atuais

sinalizam a necessidade de transformações institucionais de diferentes naturezas. A começar pelos processos de democratização do acesso escolar. Aquino (2007, p. 102) em concordância com Azanha (1995), explicita elementos recorrentes até hoje:

A escola sofreu o impacto da presença nova e numerosa do alunado, que trouxe problemas de ensino até então inéditos. Antes disso, a escola pública vinha desempenhando com relativo êxito a sua função de instituição social discriminadora da população segundo os interesses sociais e políticos prevalecentes. Mas, acolhido o novo contingente populacional escolar, os parâmetros pedagógicos vigentes revelaram-se ineficazes para enfrentar a situação emergente. E até mesmo algumas tentativas bem-intencionadas de alterações técnicas do ensino acabaram malogrando porque a transformação escolar ocorrida, pelas suas raízes político-sociais, deu origem a problemas que, não obstante escolares, tinham sua possibilidade de solução fora de coordenadas estritamente pedagógicas. Mais do que soluções técnicas, o que se exigia era uma alteração de mentalidade do próprio magistério em face de suas novas responsabilidades profissionais.

Essa acomodação das práticas escolares às instâncias da contemporaneidade não se reduz à dimensão didático-metodológica, implica, sobretudo no âmbito ético da ação pedagógica, em novos paradigmas que se referem à concepção de conhecimento escolar, organização do trabalho em sala de aula, mas principalmente às regras de convivência entre professores, alunos e outros. Atualmente as práticas escolares parecem encontrar-se em estado de transição, no que concerne a modelos de funcionamento, no que é vivido em forma de ruptura por poucos, resistência por muitos, ou descaso por alguns.

Segundo Aquino (2007), é preciso criar condições para uma escola voltada aos alunos em situação de vulnerabilidade (pedagógica, psíquica ou social), ou com o mínimo de responsabilidade com relação a eles. Mas quem são eles? Os alunos com má fama, os famosos “alunos problemas”, que independente do nível de ensino representam o principal obstáculo para o trabalho educativo. Esses alunos figuram como uma série de entraves institucionais, cujas carências (cognitivas, afetivas, morais, culturais) são intransponíveis, e cujos hábitos são incompatíveis com uma instituição que tem séculos de tradição, como a escola.

Esses hábitos escolares estão presentes no cotidiano sob o rótulo de problemas de comportamento ou de aprendizagem. A indisciplina e o baixo aproveitamento passam a retratar os dois lados da mesma moeda, ou seja, a reprodução do fracasso escolar. Podemos nos certificar que as alegações com relação do “aluno problema”, ao qual atribuem pré-diagnósticos às suas dificuldades pedagógicas podem ter causa também psicológicas, familiares, de contexto cultural, ou ainda socioeconômica.

Entre os professores há uma discussão recorrente, que diz que a indisciplina dos alunos é a ferida aberta da profissão. Aquino (2007, p. 117-118), aponta cinco razões para conferir certa dignidade ao presente escolar:

- 1 Em que pese o impacto desestabilizador dos incidentes disciplinares, é certo que não se trata de uma predisposição particular de alguns “casos problema”, tampouco de um atributo generalizado do alunado atual, mas tão-somente de um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares – independentemente do juízo que se faça sobre a razoabilidade, ou não, destes. O que está em xeque é, pois, a legitimidade dos códigos normativos de determinado contexto escolar e não seus transgressores.
- 2 Diferentemente dos episódios de incivilidade mais comuns ou de violência (infinitamente mais raros), o ato indisciplinado remete à ordem regimental ali em vigor – por seu hermetismo, sua ambiguidade ou, ainda sua inocuidade. Mais especificamente, os contratempos disciplinares circunscrevem-se, em sua maioria, à violação das normas de trabalho e de convívio em sala de aula, cujos efeitos se farão sentir imediatamente na relação entre professor e aluno.
- 3 Se, por um lado, o ato indisciplinado não apresenta correspondência imediata com métodos empregados ou conteúdos tratados por esse ou aquele professor, por outro, há uma correlação inequívoca entre sua ocorrência e o manejo da autoridade docente – seja pela intransigência, seja pela permissividade excessiva. Daí que responsabilizar exclusivamente o alunado “desviante” pelos reveses do ofício resulta no acobertamento da deserção educativa de boa parte da presente geração de profissionais.
- 4 Mormente pautadas em explicações diagnósticas exógenas às práticas pedagógicas (ora como sintoma de moléstia mental, ora como sequela de conjuntura social, familiar, etc.), as estratégias de administração do ato indisciplinado, ao se valerem indiscriminadamente do expediente do encaminhamento, reforçam a desincumbência em relação a uma parte expressiva do alunado. A consequência não poderia ser outra: enquanto a imagem dos peritos parapedagógicos se fortalece, a dos professores esmorece.
- 5 O afã da época em torno do disciplinamento discente, além de instaurar uma espécie de revanchismo insidioso contra a infância e a adolescência que ajudamos a construir, negligencia o fato de que a ação pedagógica deveria perseguir o cultivo de destrezas intelectuais e não a normalização atitudinal. No limite, esta é efeito colateral, jamais causa, daquelas.

Portanto a violência da escola quando deixa de cumprir sua função socializadora, no sentido de auxiliar nossas crianças e jovens a se tornarem em condições de produzir o resultado que se espera no mundo social, vai muito além da família, mas que ao contrário promove exclusões e estigmatizações. Ouvimos constantemente professores dizerem:

‘Se a família não educa, não ensina bons comportamentos, o que nos resta fazer?’

‘A culpada de tudo isso é a família que está desestruturada’.

‘Veja só: o pai nem liga, a mãe também; uma mãe disse pra mim que não pode com seu filho’.

‘Os alunos não se interessam pela escola, eles não obedecem’.

‘O que é aquilo? O menino não aprende de jeito nenhum, repito a lição várias vezes e nada, preciso mandá-lo para uma classe especial’.

‘Na minha sala tem um menino que não para quieto, tenho vontade de matá-lo, vou mandar a mãe levá-lo ao médico, deve ser hiperativo’.

‘Não aguento mais chamar a mãe aqui, ela não faz nada!’ (ORTOLANO, p. 312).

Todas essas situações são reais, os processos dicotômicos que marcam o modelo como a escola está organizada, vão construindo nas salas de aula uma cultura disciplinar que segundo Passos (1996), rompe com as formas de mover-se, de falar, de estar, cultivadas no espaço cotidiano da vida das crianças fora da escola. Entrar para a escola significa renunciar à diversidade desse espaço, pois lá o seu comportamento deve ser igual a todos, uma vez que aprendem do mesmo jeito, no mesmo ritmo. A escola é, então, considerada como passiva, a voz é do professor, o aluno é dela destituído, aposta-se no trabalho individual, e a vida em grupo tão decisiva na formação das crianças e jovens fica do lado de fora da escola.

Esses modelos disciplinares em que as instituições escolares insistem adotar impulsionam focos de resistência que sugerem lutar por espaços de liberdade, numa perspectiva que Foucault (1999) expõe, se tornam perceptíveis no dia a dia da escola: filas por tamanho, cabeça atrás de cabeça, rotina de horários e tempo limitado para as atividades, conteúdos alheios aos interesses e necessidades dos alunos, provas homogêneas, surgindo com isso, formas de relação que ultrapassam o controle e o poder instituído. Quando o poderia configurar um outro sentido, uma dinâmica de troca, de interações mais reais com os processos em seu interior, de luta contra a submissão, que caracterizam o cotidiano escolar, onde os próprios alunos podem determinar à escola com precisão uma atitude de mudança.

3ANÁLISE DA PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Aqui, a análise torna-se cada vez mais microfísica e os quadros cada vez mais físicos, exprimindo os efeitos da análise não no sentido causal, mas no sentido óptico, luminoso, cromático: do vermelho sobre vermelho dos suplícios ao cinzento sobre cinzento da prisão. Análise e quadro emparceirados; microfísica do poder e investimento político do corpo. Quadros coloridos sobre um mapa milimétrico. Este livro pode tanto ser lido, no prolongamento dos livros precedentes de Foucault, quanto como assinalando um novo avanço decisivo (DELEUZE).

Esta pesquisa tem como foco de análise as relações que ocorrem no espaço da escola e seus agentes, com destaque para a relação professor-aluno e entre os próprios alunos, assim como os enfrentamentos que acontecem no seu interior. Reflete sobre as dificuldades com as quais os profissionais da educação se deparam no cotidiano do seu trabalho, onde a indisciplina e as incivildades estão presentes, causando grande preocupação aos membros da comunidade escolar (professores, diretores, pais e alunos).

O caminho percorrido para a realização dos procedimentos metodológicos foi aplicação de questionário para professores, diretores, alunos e outros integrantes da equipe pedagógica da escola, como instrumentos de pesquisa utilizados para o levantamento dos dados, os referenciais teóricos e análise genealógica de Foucault que permite pensar a respeito das questões do ensino-aprendizagem e da instituição escolar.

Para Diez (2001), as leituras que Foucault realizou sobre Nietzsche, ligadas às pesquisas filosóficas e documentais, permitiram o surgimento da genealogia em sua obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão” (1975). O princípio dessa concepção existia desde a História da Loucura (1961); genealogia foi como chamou Foucault para o tipo de análise que vinha realizando já há alguns anos.

Foucault não nega a “Arqueologia” segundo Diez (2001), mas parte na busca de outros solos para fundamentar suas pesquisas, se propõe analisar a ocorrência de saberes no interior de um dispositivo de caráter político e das relações entre poder e saber, ligado às atividades do conhecimento de uma prática articulada à estrutura econômica. Persiste o saber como uma das categorias fundamentais de análise, levando-o a aprofundar o questionamento da verdade.

Segundo Nietzsche a genealogia resgata os usos históricos da palavra, Diez (2001) assegura que desde o século XVII, na Alemanha se procurava em relacionar a busca do

conhecimento sobre estirpe, como era constituído o tronco de uma família, com suas significações específicas acerca das formas dessa volta à memória.

Enquanto campo de investigação para identificar parentesco, Diez (2001) afirma que a genealogia procedeu de duas maneiras: na primeira, mais afeto às populações organizadas hierarquicamente entre indivíduos da mesma raça, assegurando conjuntamente os direitos dos usos e costumes, realizados para apresentar que determinadas pessoas pertencem à mesma família, habitualmente de descendência nobre; na segunda, mais recente, toma o estudo genealógico das inscrições familiares, de qualquer classe social para compreender um grupo social, por meio do conhecimento dos traços básicos de uma ou mais famílias, objetivando ajudar adequadamente os relacionamentos interfamiliares, com uma dinâmica de solidariedade, resistências. Essa generalidade da pesquisa, a genealogia se desloca tanto em direção vertical como horizontal, a vertical busca ascendência ou descendência que são movimentos em direção aos antepassados ou a prole, a horizontal indica os vínculos de parentescos e relações entre as famílias.

O investimento na significação da genealogia indica que é a procura do conhecimento em suas origens que deixam marcas gravadas no corpo dos homens e das suas descendências. A convivência com seus iguais afeiçoam as famílias que se perpetuam nos seus sucessores, e tais características se mesclam em uma contínua multiplicidade de novas sementes. Desses encontros consecutivos formaram-se as famílias atuais, e na dinâmica dessa pluralidade vêm à tona as singularidades, os traçados, modelos das famílias que o genealogista tem a direção para realizar a interpretação máxima, com todo seu empenho.

Diez (2001, p. 80) traduz que o genealogista inspirado em Nietzsche é aquele que nomeia, edifica valores, cria realidades e parte do pressuposto de um “*pathos* de distância”, um certo afastamento da “massa disforme” que permite melhor visualização das questões, para poder legislar mais acertadamente. Sua ação se justifica em si mesma, em sua obra, em sua própria ação modeladora.

Em sua análise Diez (2001) expõe que a verdade para Nietzsche é aquela que habitualmente é entendida como referência positiva a seus opostos negativos: falsidade, erro, ilusão, aparência, dizendo que sua busca constitui as histórias da filosofia, das ciências, disciplinas acadêmicas do conhecimento. Para Foucault a verdade é o escudo alegórico do comodismo “metafísico” e precisa ser desmistificada, pois “a verdade é deste mundo, ela é produzida graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela colhe e faz funcionar como verdadeiro”.

Assim configurado o termo genealogia remete para além de um conhecimento genealógico das origens, desprendendo-se de pesquisa no sentido de simples acúmulo de conotações e também do termo método, considerado como caminho, via mais apropriada para se chegar a uma verdade que se encontraria perdida no passado. Com Nietzsche a vontade de verdade da genealogia é vontade de poder. Ela se exprime simultaneamente como crítica e como ação criadora (DIEZ, 2001, p. 81).

A política da verdade concentra-se no discurso científico e nas instâncias onde é produzida, atende as demandas da economia e sistema político, conhecido e utilizado nos espaços da educação, o regime de verdade instalado nos sistemas de poder, nas relações de produção onde a verdade é fortalecida, objetivando-se pelas práticas sociais e criando novos domínios do saber.

Segundo Diez (2001) em “A verdade e as formas jurídicas”, Foucault para analisar a formação histórica do sujeito, de um saber que pôs de lado o “sujeito do conhecimento”, ele utiliza-se de parte de um texto de Nietzsche sobre a “Verdade e a mentira no sentido extra-moral”.

En algún punto perdido del universo, cuyo resplandor se extiende a innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que unos animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue aquél el instante más mentiroso y arrogante de la historia universal (DIEZ, 2001, p. 83).

A produção do conhecimento acontece nas lutas que se travam entre os instintos, os desejos, as paixões, da voracidade e da avareza, sem que haja uma identidade entre o conhecido e o que se pretende conhecer, brotando inesperadamente da luta instintiva, resultado da desgraça, revestido da violência dos que o subjugam à revelia do objeto.

Diez (2001) relata que Foucault segue esta trilha negando a concepção da razão ocidental desde os gregos tais como origem, essência, progresso, desenvolvimento-evolução, mentalidade, espírito, bem como o sentido metafísico de verdade, soltando as amarras da moral e do conhecimento das avaliações positivas tanto da filosofia como da historiografia, na procura dos começos para escavar, mostrando um conhecimento sem metafísica e a história sem transcendência. Expõe a importância de pesquisar sobre como se constituiu historicamente um sujeito que não é, com quem surge a verdade é construído por ela, mas também a constrói, assim se legitima uma devassa ao sujeito de conhecimento, tal como é mostrado pela história tradicional.

A genealogia tem como guia repelir o conformismo, criar o desassossego, movimentar o que estava parado, por isso ela não se dispõe a comprovar qualquer coisa, ou verdade, colocando-as em um texto, ao contrário torna-se aparente, para que nele as coisas se

expliquem. Nesse embate não pretende construir grandes histórias, apenas revelar pequenas verdades, insignificantes, simplesmente obtidas por teimosia em buscar.

Daí ser cinza o solo e a cor da genealogia: solo constituído dos restos ou lembranças de coisas extintas, portanto chão a ser revolvido para construir a história; cor cinérea, signo da tristeza porque testemunha da ruína, mas, também testemunha a ser tratada como documento, suporte dos rastros da existência passada: ‘o cinza, isto é, a coisa documentada, o efetivamente constatável, o realmente havido, numa palavra, alonga, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado moral humano! (DIEZ, 2001, p. 85).

Inscrita na certeza científica, a “verdade” tem duas histórias. Para Diez (2001), uma interna que poderia receber o nome de meta-verdade, pois está gravada na história das ciências, outra externa que aumenta o olhar para várias instâncias onde se definem regras, gerando novas subjetividades, domínios e objetos de conhecimento. Foucault desenvolve a segunda modalidade, definindo dentro das práticas sociais os procedimentos jurídicos que têm um papel bem claro na fundação de formas de verdade. Nas camadas miseráveis e moralmente degradadas da sociedade, desenvolvem-se práticas pedagógicas, assistência médicas, psicológicas e psiquiátricas, organizando-se na “sociedade disciplinar”. Para fazer a genealogia da alma moderna, Foucault partiu da constatação das histórias sobre os corpos, nas mais diversas áreas, tratando demografia, patologias, questões sociais, processos fisiológicos, local privilegiado para cadeias microbianas, viróticas, outros. Procurou voltar seu olhar mais para o biológico, no entanto entendia que o corpo estava incluído em um espaço político sob as relações de poder que se tornavam cada vez mais complexas, e por estar apreensivo quanto à possibilidade de não chegar ao fundo da questão, estabelece quatro regras para realizar o estudo:

- 1) Evitar enfatizar apenas os efeitos «repressivos» das formas punitivas, realocando-os com as positivities que poderiam resultar, mesmo que inicialmente pareçam marginais. Resumindo, olhar a punição em sua complexidade, e como função social;
- 2) Examinar as modalidades de punição, não restritas à decorrência da normatização do direito ou como expressão da ordenação social, mas como uma tecnologia, cujas singularidades se inscrevem em questões mais amplas, vinculadas a outros procedimentos de poder. Isto significa: enfocar os castigos sob o prisma de estratégia política;
- 3) Evitar dissociar as trajetórias históricas do direito penal e das ciências humanas, considerando que a conjunção de aspectos das mesmas corresponderia a uma hibridização; buscar, se em suas origens, não estaria um «processo de formação epistemológico-jurídico», ou seja, trazer a tecnologia do poder ao primeiro plano;
- 4) Analisar se o acesso da alma à justiça penal não se deu ao mesmo tempo da inserção do saber ‘científico’ no judiciário, se o que se vê não é apenas o efeito de uma nova forma do corpo ser investido pelas relações de poder (DIEZ, 2001, p. 87-8).

Foucault analisa a transformação metodológica das execuções penais, das penas mais severas até as mais moderadas, como transformação de uma “tecnologia política” do corpo, dando a entender que o resultado da história é de caráter comum às relações de poder e de objeto.

A existência de modos de exercício do poder diferentes daquele do Estado, se articulam de formas variadas, essencial, eficiente na sua ação. Diez (2001) diz que essa forma de poder foi composta, não no sentido hierárquico descendente (parte de cima do alto para baixo), ao contrário ele quer fazer a trajetória que parte de baixo para cima, uma análise ascendente do poder, não quer compreender o poder pelo canal das instituições estatais, mas através de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos moleculares que constituem efeitos específicos, até chegar àqueles gerais. Poderes que intervêm na realidade concreta dos indivíduos (seu corpo), mas estão situados no próprio corpo social, se caracterizando como “micropoderes”.

A autora afirma ainda que a microfísica olha o poder em suas extremidades, dos focos locais às últimas instâncias, e do ponto de vista da análise foucaultiana, os procedimentos técnicos de poder praticam um controle detalhado, minucioso do corpo (gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos), em realidades distintas ou com mecanismos heterogêneos. Essas modalidades específicas do poder se articulam obedecendo a um sistema de subordinação, mas têm que se levar em consideração a situação concreta e o tipo singular de intervenção, uma vez que os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diversos da rede social. Para efeitos da genealogia, o propósito não é retalhar, examinando teoricamente as relações de poder, e nem servir como instrumento de luta que se articula a outros, contra as mesmas relações de poder, pois nem o controle, nem a destruição do aparelho de estado, como se pensa, são suficientes para fazer sumir ou modificar suas características fundamentais, sobre a rede microfísica do poder.

Não existe modelo de verdade que não remeta para um tipo de poder, não existe saber, nem mesmo ciência, que não exprima ou não implique em acto, um poder em vias de se exercer. Todo o saber vai de um visível a um enunciável, e inversamente; e contudo, não existe forma comum totalizante, nem sequer conformidade ou correspondência bi-unívoca. Somente existe um relacionamento de forças que age transversalmente, e que encontra na dualidade das formas a condição da sua própria acção, da sua própria actualização. Se existe coadaptação das formas, ela decorre do seu encontro (na condição de este último ser forçado), e não o inverso: o encontro não se justifica senão a partir da necessidade nova que estabeleceu. Assim é o encontro das visibilidades da prisão com os enunciados do direito penal (DIEZ, 2001, p. 90).

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, portanto, no que toca as relações de poder, operam-se muitas transformações, a mais importante delas consiste na constatação de Foucault de que poder da soberania foi substituído aos poucos pelo poder disciplinar, as monarquias são convertidas em verdadeiras sociedades disciplinares, multiplicando-se por todo corpo social, como verdadeiras instituições de disciplina (oficinas, fábricas, escolas e as prisões).

O poder disciplinar não destrói o indivíduo e segundo Diez (2001), ele o fabrica, não o exclui, mas o inclui, o indivíduo não é o outro do poder, que é por ele anulado, mas é um de seus mais importantes efeitos. O poder individualizador é a disciplina, seus dispositivos são as instituições e as práticas sociais, sendo característico de uma época, de uma forma específica de dominação. A esse tipo de poder que se instaura a falta de harmonia entre as relações, e poder invisível que se exerce no anonimato, sujeitando individualmente é o “biopoder”, ou a humanização das penas, no deslocamento do poder do soberano para o da soberania da nação, essa política sobre as populações denomina-se governamentalidade.

Antes da genealogia de Foucault, a teorização de poder era como posse de alguns, repressivo, para Diez (2001) prerrogativa dos dominantes e em seu próprio benefício, o poder político centralizado pelo Estado. Foucault desloca o poder da posse ao do exercício, do que era repressivo ao que produz positivamente, mudando da centralidade descendente ao ascendente das instâncias periféricas. Da genealogia estatal que mostra o movimento da governamentalidade, práticas de governo que tem no povo seu objeto, na economia o saber privilegiado enquanto dispositivos que a mesma dispõe de onde emerge o biopoder.

Encontra-se Foucault muito além do que as suas investigações históricas trataram do poder disciplinar e do biopoder, é preciso identificar o modo pelo qual o poder surge como uma questão metodológica. O fato de que ele se cerca de certas precauções ao tecer a sua análise genealógica do poder, em suas formas e em suas instituições mais locais, seu olhar está voltado para as extremidades situadas além do jurídico. Foucault analisa o poder na sua externalidade, no campo da sua aplicação, no plano do contato que estabelece com o seu objeto, na sua circularidade, o poder se exerce em uma espécie de rede incessante, sem se deter nas mãos de ninguém, todos são ao mesmo tempo detentores e destinatários do poder, que vai percorrer o indivíduo que ele constituiu.

3.1 Tratamento dos dados

O contexto no qual houve o desenvolvimento da pesquisa empírica foram as escolas da rede pública municipal e estadual, e da rede privada (escolas particulares), onde foi aplicado o questionário, que a princípio tinha como proposta para sua aplicação: professores, diretores e alunos. Para o desenvolvimento da pesquisa que se realizou no espaço das escolas onde o fenômeno da indisciplina e violência tem-se espalhado de diferentes formas, desde pequenas atitudes de ofensas verbais, até agressões físicas que por vezes causam risco à vida, e a escola não está imune a essa realidade e sofre com o aumento desses atos violentos, pois, enquanto espaço de convivência de diferentes gerações, a escola se apresenta como um espaço também de conflitos.

Ficou estabelecido que a pesquisa seria realizada em seis escolas, sendo duas estaduais, com localização uma na região central e a outra na região periférica da cidade de Lages em Santa Catarina; o mesmo critério foi válido para as outras escolas, das redes municipais e particulares.

Participaram da pesquisa professores, diretores, coordenadores de disciplinas, orientadores pedagógicos e alunos. O questionamento foi proposto como meio de proporcionar um espaço de reflexão, de compartilhar experiências entre os participantes, todas essas questões tem relação com o tema da pesquisa, mas que também são dessa forma os estudos sobre as atitudes de transgressão às regras escolares, tradicionalmente conceituadas como indisciplina, e que têm sido complementadas pelos estudos sobre violência no espaço escolar. Na visão de Guimarães (1996), a escola produz sua própria indisciplina e sua própria violência, é preciso aprender na ambiguidade desses fenômenos, e distinguir seus modos específicos de manifestação.

Segundo Carvalho (1996) essa percepção de indisciplina, identifica o autoritarismo como grande responsável pelas ações de transgressões, tende a considerar que a palavra disciplina tem implicações em características fundadas em uma ordem imutável de procedimentos comportamentais. Contudo para ele, o conceito pode estar relacionado ao aprendizado das diversas ciências ou as demais áreas da cultura. “A ideia de disciplina na verdade, está inscrita na própria etimologia, deriva da palavra latina “disco”, que significa ‘aprendo’” (p. 132), em torno dessas questões educacionais, que vem se configurando em queixas e tensões permanentes, na fala dos profissionais envolvidos com o ambiente escolar. Assim, a finalidade da pesquisa é relacionar as práticas pedagógicas das instituições escolares, com o fenômeno da indisciplina e da violência na escola.

3.1.1 Dados gerais dos participantes

Os dados gerais dos participantes (Tabela 1) foram sistematizados a partir das respostas do questionário aplicado às escolas participantes que se constituíram em instrumentos de pesquisa especificadas a seguir: Na Escola Estadual Flordoardo Cabral localizada na região central, o diretor e professores não se dispuseram a responder o questionário, somente a técnica pedagógica (orientadora) e um aluno que contribuíram. No CEDUP Escola Estadual Renato Ramos da Silva, localizada no bairro Universitário, responderam ao questionário um professor, uma professora e um aluno.

Na Escola Municipal Anjo da Guarda, localizada em região central, a diretora, uma professora e uma aluna responderam ao questionário. No CAIC Irmã Dulce Escola Aline Giovana Schmitt, localizada no bairro Guarujá responderam ao questionário a diretora, uma professora, um aluno, o coordenador de disciplina e orientadora pedagógica.

No colégio da rede particular Santa Rosa de Lima, localizado no centro da cidade de Lages, responderam ao questionário o coordenador de disciplina, um professor e uma aluna. Na escola particular Centro de Educação Criança Feliz, localizada no bairro Popular, somente a diretora e alunos, uma menina e um menino responderam ao questionário, os professores não se dispuseram a responder. Entre professores, diretores, coordenadores de disciplina, orientadores pedagógicos e alunos, totalizaram-se dezenove participantes da pesquisa.

Dados gerais do desenvolvimento da pesquisa: nas escolas estaduais contamos com a colaboração do sexo feminino, orientadora pedagógica que não quis revelar sua idade, do sexo masculino um professor de 41 anos, do sexo feminino uma professora de 29 anos e dois alunos do sexo masculino com as idades de 15 anos.

Nas escolas municipais do sexo feminino uma diretora com a idade de 48 anos, uma outra diretora com a idade de 53 anos, uma professora com a idade 49 anos e a outra professora com a idade de 32 anos. Do sexo masculino um coordenador de disciplina que não revelou sua idade, e do sexo feminino, orientadora pedagógica 50 anos; um aluno do sexo masculino com a idade de 14 anos, e uma aluna do sexo feminino com a idade de 7 anos.

Nas escolas particulares, do sexo feminino uma diretora com a idade de 49 anos, e do sexo masculino um professor com a idade de 59 anos, um coordenador de disciplina com idade de 53 anos, um aluno com idade de 8 anos e duas alunas do sexo feminino com idades de 8 anos e 15 anos.

3.1.2 Significação de disciplina e indisciplina

No que se refere àsignificação de disciplina e indisciplina (Tabela 2) obteve-se os seguintes resultados: os participantes da pesquisa responderam do seu ponto de vista, a respeito da “disciplina” e “indisciplina”, e no que diz respeito aos seus posicionamentos à disciplina, eles alegaram que é vista como cumprimento das normas e regras que regem a escola, observação das normas disciplinares do regimento escolar, respeitar os professores e profissionais que trabalham na escola, também todos os alunos da unidade escolar. Para a indisciplina seria o não cumprimento das regras estabelecidas, falta da escola em não trabalhar com os pais ou responsáveis dos alunos, e também pela falta de limites e valores da família.

Os participantes responderam, ainda, que falta respeito com as normas da escola e com a autoridade do professor, que os alunos não cumprem as regras combinadas, mas que também é responsabilidade da escola em garantir um ambiente de cooperação, em que o respeito e a dignidade marquem as relações. Que é muito importante também a formação continuada para toda equipe. Os conflitos vão ocorrer, deve-se saber lidar com a causa e não apenas atribuir culpa e impor punições, analisar a dificuldade das pessoas de negociar soluções justas e respeitosas, atitudes, comportamentos e decisões devem ser tomados com coerência à disciplina que deve ser do interesse de todos. O fracasso não é só do aluno, também para a carreira do professor e dos destinos da escola como um todo.

Nas palavras de Furlani (2001), a autoridade que surge da competência do professor, do seu empenho profissional pode se estabelecer uma relação democrática, com essa ênfase mediada como critério norteador à qualidade da vida humana, dirigindo-se para liberdade e igualdade, possibilitando a construção do conhecimento que tem como exigência normas que garantam expressar livremente suas ideias e sentimentos, pois todos os alunos devem ter igualdade de oportunidades na distribuição do conhecimento, de forma que todos se beneficiem. Aos participantes do “grupo-classe”, o respeito e a confiança são indispensáveis.

Quando os alunos delegam que o professor que demonstra competência, que atende as necessidades mútuas do professor e dos alunos é dado a ele a autoridade, e isso está claro na fala deFurlani (2001) quando afirma que o pressuposto dessa autoridade é a participação responsável, afastando o perigo das soluções com tendências de verdades fechadas. Essa autoridade estabelecida da relação professor-aluno denomina-se “exercício conjunto do poder”, em que os alunos credenciam o professor como aquele que melhor poderá executar determinadas funções.

O contrário ocorre quando a competência do professor está baseada na posição hierárquica, onde o desempenho dos papéis, professor e aluno, volta-se para acentuar a desigualdade existente entre ambos, e na negação da autoridade quando o professor abdica das possibilidades que possui de mediar a aprendizagem. Quem está em posição superior e quem está em posição inferior? Assim questiona Furlani (2001), entre professor e alunos existe uma relação de poder institucionalizada, efetivada da organização escolar, sua natureza institucional iguala a outras que se desenvolvem socialmente, das quais participam professores e alunos na interação com outros, entrando em conflito mesmo em situação democrática e normal, nesse contexto sempre há normas e convenções instituídas.

A concepção de autoridade baseada na posição hierárquica social e escolar, segundo Furlani (2001), são aquelas que colocam o professor como informador (transmite conhecimento), controlador (disciplinamento do exercício pedagógico), classificador (avaliação: professor que pretende impor-se pela superioridade do cargo), e com vivências de modelos autoritários. O professor que desempenha seu papel dessa forma, apenas exerce um poder executando papéis como foram estabelecidos, sem nada a ver com a realidade do aluno ou do próprio professor, este apenas representa a hierarquia administrativa e institucional.

De acordo com dados de pesquisa na qual foram ouvidos professores sobre este tema, alguns dos que descreviam as concepções de desigualdade no exercício do poder relatavam também que sentiam medo de serem considerados incompetentes quando não demonstravam sua superioridade em relação ao aluno, deixando entrever que a insegurança pessoal talvez fizesse com que se agarrassem a esses papéis estereotipados (FURLANI, 2001, p. 35).

Quando o professor ensina e envolve os alunos em atividades que facilitam o desenvolvimento adequado dos mesmos, concluímos que existe um trabalho escolar, com mínimo de restrição a comportamentos indesejáveis. O trabalho escolar não pode ficar restrito à observância de normas de conduta, de certas ordens, sendo seu objetivo maior a aprendizagem dos alunos desenvolver habilidades e competências para a vida.

Furlani (2001, p. 44) dividiu a forma como o professor entende a disciplina, suas expectativas com relação a papéis seus e dos alunos:

A concepção de disciplina, com sentido contido, mas não claramente de controle exterior dos alunos (o professor como controlador).

A concepção de disciplina, ligada com alguma forma de organização da aula, com autodomínio de professores e alunos, a concentração de esforços do professor na gratificação

ou “reforçamento positivo” para os alunos (professor facilitador dos desempenhos dos alunos).

A concepção de disciplina não associada a nenhum valor, onde o professor passa essa responsabilidade para os alunos (ocorrendo a ausência de disciplinamento). O professor faz a opção de ignorar uma postura inadequada, quando o correto seria a correção de comportamento, sabemos que muitas vezes, posturas extremistas ou inapropriadas é apenas um caso claro de testagem se os limites estabelecidos são mesmo válidos.

Alguns professores por nós entrevistados atribuem comportamentos de confronto ou contestação à sua autoridade a alunos de condição econômica superior à sua; baseados numa ‘autoridade da classe socioeconômica’, os alunos podem não aceitar os valores transmitidos por uma pessoa que consideram ‘inferior’, o que representa um aspecto lamentável da nossa sociedade e que se reproduz em sala de aula (FURLANI, 2001, p. 52).

A autora apresenta como sugestão para debate, alguns apontamentos que visam ao resgate da função específica da escola: a) a necessidade de serem discutidos integralmente os objetivos da escola (desde o pré-escolar até o ensino superior e de pós-graduação), suprimindo a ausência de políticas claras, para o setor educacional e compatível com ideais democráticos defendidos pela sociedade; b) é necessário que professores conheçam seus alunos, suas experiências, suas condições de vida e para mudar temos que conhecer, partindo de algum lugar. Este é um dos passos para inverter o círculo que se inicia com a não aceitação do aluno e que desemboca no fracasso escolar; c) dotar o professor universitário de uma estrutura pedagógica que facilite o desempenho de seus papéis, como a mudança de habilidades e atitudes na formação.

Se o debate atual a respeito da função do professor na escola e na universidade teve o mérito de alertar os professores para o que não devem fazer, deixa-os confusos quanto à forma como devem atuar profissionalmente, tendo em vista atender os processos de mudança social reclamados. Os modelos atuais que vem do ensino tradicional, faz muitas vezes, vigora a tendência de se ensinar como se foi ensinado, embora a realidade do professor, do aluno e da escola atuais tenha se alterado. A própria legislação educacional brasileira oferece brechas de atuação para professores que quiserem inovar, ao invés de ficarem presos ao ceticismo, a descrença (FURLANI, 2001, p. 74).

A escola atual tem se apresentado cada vez mais como um espaço de embates, que ultrapassam o ensinar-aprender. Trata-se de uma crise, ao mesmo tempo paradigmática e ética, França (1996) argumenta que em princípio parece simples falar sobre a indisciplina na sala de aula, e à medida que desdobramos seus efeitos, percebemos que estamos diante de um

acontecimento sustentado por posições éticas (dimensão da relação consigo próprio) e políticas (dimensão da relação com o trabalho histórico do homem).

Entende-se o ato indisciplinado como aquele que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas por uma comunidade, um gesto que não cumpre o prometido e, por esta razão, imprime uma desordem no até então prescrito. Portanto, comportar-se com decoro implica, necessariamente, decisões éticas e políticas, ou seja, um trabalho sobre si mesmo que é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites que o mundo apresenta e experimentação das possibilidades de ultrapassá-los (FRANCA, 1996, p. 139).

Segundo Guimarães (1996), os sentidos que a língua portuguesa reserva para os conceitos de indisciplina, disciplina e violência, estão claros em algumas definições tais como: “todo ato contrário a disciplina que leva a desordem, à desobediência, a rebelião”, constituir-se-ia em indisciplina. A disciplina “regime de ordem imposta ou livremente consentida”, que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar), implicaria na observância a preceitos ou normas estabelecidas. A violência, seria caracterizada por qualquer “ato violento que no sentido jurídico, provocaria pelo uso da força um constrangimento físico ou moral”.

França (1996, p. 144), leva em consideração a indisciplina como matéria do trabalho ético, em concordância com Foucault (2007), diz que no mundo moderno são os sentimentos a matéria relevante para o julgamento moral, a veracidade dos atos está no que estes ocultam como os desejos, intenções, sentimentos. E a linguagem terá como função desvendar a interioridade pessoal, comunicando os conteúdos internos da ação. França (1996) afirma, ainda, que este é o modo de avaliação moral a que os atos estão sujeitos, a indisciplina é tomada como expressão de uma vontade interna do sujeito, que para Foucault, se o homem não se libertar dessa obsessão por decifrar a verdade de seus desejos, seguirá enredado em seu eu profundo e nos complexos de saber/poder¹⁸.

Uma questão se apresenta a respeito de como a indisciplina deixou de ser uma força inseparável do processo educacional, um rico material do trabalho ético e político, para se transformar numa forma de explicitação de pequenos poderes. Arendt (2002) diz neste sistema de referência, é quase natural que houvesse surgido um sistema político utópico, passível de ser construído, segundo um modelo por alguém que dominasse a técnica dos

¹⁸ Ética: um conjunto de regras facultativas, portanto pessoais, que tomamos para avaliar o que fazemos e o que dizemos em função do modo de existência que isso implica. Moral: apresenta-se como um conjunto de regras universais e coercitivas, que consiste em julgar ações e intenções referidas a valores transcendentais (certo, errado; verdadeiro, falso). Saber: regras codificadas nas quais o homem estabelece relações entre uma forma e outra de saber; poder: regras coercitivas nas quais o homem estabelece relações de força com outras forças (FRANÇA, 1996, p. 144).

negócios humanos; nas poucas vezes em que os projetos utópicos concretizavam-se, logo ruíram sob o peso da realidade, de circunstâncias externas, mas, sobretudo, das relações humanas reais que não conseguiam controlar, um veículo dos mais eficazes para conservar e desenvolver uma tradição de pensamento político, na qual o conceito de ação era, consciente ou inconscientemente interpretado em termos de fabricação.

Há, porém, um ponto digno de nota no desenvolvimento dessa tradição. É verdade que a violência, sem a qual nenhuma fabricação poderia existir, sempre desempenhou função importante no pensamento e nos planos políticos baseados na interpretação da ação como fabricação; mas até a era moderna este elemento de violência era meramente instrumental, um meio que precisava de um fim que o justificasse e limitasse, de sorte que a glorificação da violência em si esteve inteiramente ausente do pensamento político até a era moderna. [...] Conseqüentemente, na esfera mais limitada da teoria política, a noção de governo e as questões correlatas de legitimidade e autoridade legal desempenharam papel muito mais decisivo que as noções e interpretações da própria ação. Somente na era moderna a convicção de que o homem só conhece aquilo que ele mesmo faz, de que suas capacidades supostamente superiores dependem da fabricação e de que ele é, portanto, basicamente um *homo faber* e não um animal *rationale*, trouxe à baila as implicações muito mais antigas da violência em que se baseiam todas as interpretações da esfera dos negócios humanos como a esfera da fabricação. Percebe-se isto nitidamente na série de revoluções, típicas da era moderna, todas as quais – com a exceção da revolução americana – revelam a mesma combinação do antigo entusiasmo romano, pela fundação de um novo corpo político e a glorificação da violência como único meio de “fazer” esse corpo. Ao afirmar que “a violência é a parteira de toda velha sociedade que traz em si o feto de uma sociedade nova”, ou seja, de toda mudança histórica ou política (ARENDDT, 2002, p. 240).

Foucault (2007, p. 113) relata que nas sociedades modernas os poderes se exercem no jogo da heterogeneidade (direito público da soberania, mecanismo multiforme das disciplinas), e as disciplinas têm seu discurso, criando aparelhos de saber e múltiplos domínios do conhecimento. O discurso da disciplina é estranho da lei e da regra, não da regra jurídica, mas o da regra “natural” quer dizer, da norma, definindo um código que não será o da lei, mas o da normalização.

A escola tem obrigação de conseguir formar bons profissionais, bons alunos, que sejam considerados independentes a nível socioeconômico, e elite na educação. Dessa forma, a escola e professor devem ter competência e garantir aos alunos um trabalho escolar com qualidade e ao alcance de todos, não uma escola que selecione que é reflexo da realidade social, que não consegue resolver seus problemas e nem corrigir as injustiças sociais. A ação do ser humano tem capacidade de criar novas instituições, de transformar a realidade social, quando faz escolhas que determinam uma outra forma de exercer os micropoderes.

Para Foucault (2007), trata-se da forma histórica, o surgimento da sociedade disciplinar com o aparecimento formal do capitalismo sobre o corpo domesticando-o, salienta

que as disciplinas apontam para a consolidação de uma nova mecânica de poder. A disciplinarização começa a ser instaurada na escola, e na lógica foucaultiana é descrita como elemento de controle social e produção de subjetividades, esses métodos voltados para o controle das operações do corpo realizam a sujeição constante de suas forças.

Na distribuição do espaço, no controle das atividades e na administração do tempo, a vigilância constante são elementos essenciais que constituem o poder disciplinar. Para Foucault (2007), o exercício da disciplina como dispositivo acontece pelo jogo do olhar, e a supervisão eficaz exercida por diferentes profissionais da escola cumpre essa função, obrigando os alunos a obedecerem às regras estabelecidas. Esses mecanismos não cumprem os efeitos esperados, provocando situações de violência, as disciplinas qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos, que são, em grande medida, a regra nas instituições escolares.

3.1.3 Ocorrências da indisciplina na sala de aula

Conforme anexo na (Tabela 3), os professores, diretores, coordenadores de disciplina, orientadores pedagógicos, em suas respostas, expuseram suas opiniões afirmando que o desrespeito com os colegas e professores são os casos mais frequentes, também agressões físicas, verbais, baixo rendimento, dispersão por parte dos alunos. E no que diz respeito aos professores, foi apontado a falta de domínio de classe e de conteúdo, falta de negociar limites pelos gestores e professores que não têm pulso firme, e que são muitas as maneiras do aluno ser indisciplinado, tornando-se difícil enumerá-las.

Relatam também que alunos de temperamento difícil são alguns dos casos que podem provocar a ocorrência de indisciplina na sala de aula, também por falta de carinho dos familiares não conseguem se relacionar bem nem com os professores, nem com os colegas. Alunos que têm uma atitude mais agressiva ou mesmo violenta, segundo os participantes da pesquisa, pode ter referência com o psicológico (estado emocional), ou por ausência de limites, ou excesso de tolerância por parte dos pais, uma outra causa que aciona tais comportamentos pode ter relação por vezes com brigas ou separação dos pais.

Existem ainda fatores ligados ao contexto social desfavorável (baixa renda, pobreza, prostituição, uso ou tráfico de drogas, alcoolismo) e muitas outras situações, que concorrem para a indisciplina e o baixo rendimento escolar do aluno. Com todas essas interferências no ambiente escolar fazemos uso das palavras de uma diretora que participou da pesquisa: “todos

esses acontecimentos interferem no emocional das pessoas envolvidas, compromete o trabalho pedagógico, agravando as relações e provocando novos conflitos”.

Os fatores que contribuem para a regularidade dos conflitos e das violências (agressão, ameaças, gestos, palavras, brincadeiras, silêncios) são atos que ferem, machucam, ofendem, aborrecem, frustram no dia a dia da escola. Para Abramovay (2006), a escola estabelece normas, para organizar seu funcionamento, mas que não conseguem responder aos seus objetivos, além disso, são formuladas e implementadas, sem levar em conta a palavra do aluno, o mesmo em relação às punições. A falta de diálogo dos adultos na escola está presente nos professores, diretores e outros membros do corpo pedagógico, com os jovens. A falta de interesse pela cultura e condições de vida dos jovens vai além da sua identidade como aluno.

A autora ressalta ainda que é muito comum a escola rotulá-los como “alunos-problemas”, sujeitos com atitudes e comportamentos incompatíveis à instituição, não levando em consideração o que é “ser jovem”, e perde a noção do sujeito, a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as desigualdades sociais, já que a escola os considera socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidade, desinteressado e apático.

A UNESCO realiza outras pesquisas paralelas a esses conflitos e tensões, revela a existência de uma visão negativa da escola (alunos, professores, funcionários) das relações que ocorrem no seu interior, ao serem interrogados sobre o que seriam os principais problemas das escolas, dizem os alunos que o mais frequente são “alunos desinteressados e indisciplinados”. Que os dois: desinteresse e indisciplina são identificados como motivos pelos quais dificultam as relações entre professores e alunos. O “*Programme for International Student Assessment*” (PISA¹⁹) concorda que a indisciplina em sala de aula prejudica o desempenho do aluno, outros problemas como interrupções, a falta de atenção dos alunos, barulho, desordem, a demora em permitirem que o professor inicie a aula, prejudicam de forma significativa o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito aos conhecimentos.

Quem já não ouviu o relato de professores, dizendo da dificuldade que sentem no seu relacionamento com os alunos, contam dos comportamentos que poderia ser de fuga ou de esquiva, alunos passivos e alheios à aula, faltas, olhar fixo no professor, ou nos livros e mesmo para trabalhos, mas seu pensamento está distante da sala de aula, esses comportamentos passivos, são permitidos e até estimulados muitas vezes, já que não perturbam a aula.

¹⁹ O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) desenvolvido pela OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em 58 países espalhados por todo mundo, inclusive o Brasil.

A indisciplina e a violência são fenômenos complexos, presente no ambiente escolar comprometendo o processo de ensino-aprendizagem, a assimilação dos valores, as relações interpessoais, o bem estar familiar e social. Abreu (2006) destaca que apesar das escolas se respaldarem em um regimento escolar a fim de dar suporte às condutas e aos comportamentos de seus alunos, no sentido de prevenir problemas que resultem em agressões, atitudes inapropriadas, ameaças, atos de violência física e moral, entre outras, essas “normas”, não têm conseguido conter a diversidade dos atos violentos, ou outros eventos que ocorrem.

Mas o que estudar? Ao permanecer à espera de uma definição precisa o debate permanece considerável entre os pesquisadores que preferem uma abordagem mais extensiva, mais “fenomenológica”. Debarbieux (2001) relata as denúncias de alguns deles, sobre a visão inflacionista da violência, noção da qual se agrupam tanto as agressões físicas, o vandalismo, quanto o que se chama de “incivilidades”: insultos, grosserias diversas, empurrões, interpelações, humilhações, uma tão grande extensão tornaria o conceito impensável, por confusão léxica e semântica.

Segundo Debarbieux (2001), uma construção do objeto, que é a desconstrução / reconstrução da emergência social do fenômeno, é marcada pela pertinência a certa classe. É sobre o caráter variável, segundo o contexto, a história ou a situação social, que se assenta sua definição, em outras palavras, definir a violência na escola é antes mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, que fatos sociais heterogêneos sejam reunidos sob o termo genérico de “violência”, e pelos agentes da escola é em si mesmo um fato social digno de ser pensado. Essa construção é determinada socialmente, relativa a um sistema de normas e de pensamento, das condições sociais, econômicas e políticas, da emergência desse problema social.

Nas palavras de Charlot (2002, p. 3), é preciso inicialmente distinguir a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola: a) a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, acertar contas das disputas que são as do bairro, por exemplo, a escola é apenas o lugar de uma violência que podia acontecer em qualquer outro local; b) a violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores, ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e àqueles que a representam; c) a violência da escola, uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modo de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como

injustos ou racistas). Esta distinção é necessária se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência, ela dispõe ainda de margens de ação face à violência à escola e da escola. Pode-se, contudo, perguntar por que hoje não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola.

Segundo Abramovay (2006) apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. Não há entre os especialistas sobre o tema, um consenso acerca do que deve ser entendido como um ato de violência. Charlot (1997, in ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 69), reconhece que esse é um fenômeno heterogêneo e difícil de delimitar especialmente quando o seu *locus* é a escola, onde devem ser consideradas as relações de “poder” e o *status* de quem fala (professores, diretores ou alunos).

Essas relativizações são particularmente importantes quando se discute sobre a temática, pois, muitas vezes, esta não surge em nossas vidas como uma agressão real, sim como uma espécie de fantasma que nos ameaça todo tempo e em qualquer lugar. Em outras palavras, nem sempre a violência se fundamenta em crimes e delitos, mas ela permeia nosso cotidiano, nossas mentes e almas na forma de um sentimento de insegurança. Ou seja, não necessariamente se fazem necessárias provas, corpos para configurar algo como violência e neste momento é quando nos violentamos, alternando gestos, hábitos e prazeres, práticas culturais, nos disciplinando por medos. A violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções e não se dá somente em atos e práticas materiais (ABRAMOVAY, 2006, p. 47).

O estudo da UNESCO sobre a violência nas escolas, Abramovay e Rua (2002) mapeiam diversos tipos de violências, nas relações primárias entre alunos e esses e seus professores, assim como contra o patrimônio público das escolas brasileiras, ressaltando a diversidade de tipos de atos considerados como violentos por alunos, pais e professores.

A violência disseminada na escola como as desigualdades, o não acesso à riqueza e à cidadania, a exclusão social, responsável pelos baixos indicadores de rendimento na aprendizagem, de conflitos na gestão da escola, as atividades destinadas a um disciplinamento do sujeito, através da formação de uma determinada individualidade são fatores que contribuem para a indisciplina, gerando a violência. Conforme Foucault (2007), nestes termos, a infância e a adolescência podem ser compreendidas como um produto dos efeitos do poder/saber escolar. A escola com suas práticas e seu discurso científico organizado no interior de uma sociedade disciplinadora e contraditória, fabrica um tipo de aluno apropriado para ela.

Foucault (2002) afirma que se analisarmos mais atentamente as razões pelas quais toda a existência dos sujeitos se encontra controlada por instituições, percebemos não se tratar apenas de apropriação, extração máxima de tempo, mas principalmente de controlar, de formar, de valorizar, segundo um sistema o corpo do indivíduo. Este micropoder que funciona no interior destas instituições, por exemplo, os que foram enviados para as prisões são os que foram julgados por um tribunal, assim sua existência fica sob observação de uma espécie de microtribunal permanente (guardiões e diretor da prisão) que vão mantê-lo vigiado e conforme seu comportamento poderá ser punido ou não. O sistema escolar é também baseado nesse poder judiciário, que a todo instante pune e recompensa, avalia, classifica, diz quem é o melhor ou o pior. Até porque para ensinar alguma coisa a alguém se deve punir e recompensar.

Vivemos hoje em uma sociedade programada, onde o poder funciona em redes invisíveis nas quais todos nós circulamos, pois todos nós ao mesmo tempo em que estamos sendo submetidos ao poder, também estamos em posição de exercê-lo. As relações de poder acontecem em todos os espaços em que os sujeitos atacados por jogos de saber e de poder, marcam os mesmos com técnicas de enclausuramento, hierarquias, atividades controladas, normatizando a aprendizagem em espaços fechados, institucionalizados, sujeitos fabricados no interior de espaços de controles disciplinares educacionais, como a escola com seus instrumentos de dominação destinada a eliminar ou domesticar os comportamentos divergentes.

3.1.4 Que medidas a escola oferece para solucionar a indisciplina

De acordo com suas respostas (Tabela 4), os participantes: professores, diretores, coordenadores de disciplinas e orientadores pedagógicos, em seus relatos expõem as medidas que adotam para conter os atos indisciplinados dos alunos, no ambiente escolar. Na Escola Estadual Flordoardo Cabral a orientadora disse que a primeira medida tomada em ocorrências de indisciplina é uma conversa com o aluno, e se isso não for suficiente requisita a presença dos pais que assinam um termo de compromisso com filho, caso não resolva o problema é acionado o Conselho Tutelar como último recurso para solucionar a falta de disciplina do aluno ou aluna.

Na Escola Estadual, Renato Ramos da Silva, um dos professores que respondeu ao questionário, relata seu descontentamento com a permissividade da escola, em que os gestores estão mais preocupados fazendo a política da boa vizinhança, em agradar pais e alunos para se

manterem no poder, não realizando ações concretas com relação aos comportamentos dos alunos. A outra professora respondeu apenas que conversa com os alunos como primeira opção, em seguida pede apoio dos pais ou responsáveis, se tudo isso não funcionar pede ajuda do Conselho Tutelar.

Na Escola Municipal de Educação Básica Anjo da Guarda, a diretora respondeu que em ocorrência de indisciplina no espaço da escola, primeiro investiga a causa, se está na escola ou na família, conversa com a família, pede apoio para juntos encontrarem a solução para o problema, se o problema persistir encaminha para os profissionais do psicossocial para acompanhamento desse aluno. A professora da mesma Escola respondeu que solicita a ajuda dos pais, ajuda de outros professores comprometidos com o processo de educar, transformar a realidade da escola, da sociedade, formando pessoas com capacidade de pensar e agir.

No CAIC Irmã Dulce, Escola Municipal de Educação Básica Aline Giovana Schmitt, a diretora reafirmou o procedimento primeiro de todas as escolas, dialogar com os pais e os alunos indisciplinados, conhecer a realidade do aluno indo na casa, oferecer projetos no contra turno para ocupar os alunos, já o coordenador de disciplina argumenta que para atender casos mais sérios e ajudar na disciplina, deve-se investir no recreio orientado, como oferecer outras atividades como esporte, teatro, aulas de violão, computação (informática) e outros. A professora colocou uso do diálogo com o aluno, com os outros professores e com os pais. O coordenador de disciplina conversa com o aluno esclarecendo as normas da escola, solicita a presença do responsável, faz registro no livro de ocorrência e sugere a participação desses alunos nos projetos oferecidos pela escola. A orientadora pedagógica também conversa com o aluno, chama pela família se não adiantar, pede ajuda ao conselho tutelar e faz encaminhamentos para o psicossocial, todas essas medidas são adotadas pela Escola.

No Colégio Santa Rosa de Lima da rede particular, o coordenador de disciplina especificou que o Colégio segue as normas expostas claramente no Regimento Escolar, que os pais ou responsáveis pelos alunos quando vão matricular seus filhos tomam conhecimento do mesmo, assinando um acordo que o aluno deverá cumprir, e o não cumprimento dos alunos estão sujeitos a punições; destaca, ainda, que no início das aulas é passado em todas as turmas enfatizando as “dicas de ser e viver feliz na escola”, caso ocorra a indisciplina, a cobrança é imediata, se houver incidência de casos de indisciplina o aluno é convidado a se retirar da instituição. O professor da mesma escola reafirma e complementa, que as normas da Instituição estão no regimento escolar e que estão previstas medidas, desde a mais simples advertência até a liberação da matrícula.

Na escola particular Centro de Educação Criança Feliz, a diretora relatou que ouviu o aluno indisciplinado e os demais colegas envolvidos nos atos de indisciplina, depois conversa com os pais, faz com que os alunos se desculpem, corta os privilégios por algum tempo da criança que quebra as regras, como forma de castigo.

Os participantes da pesquisa acreditam que a escola é uma instituição que reúne diferentes grupos voltados para objetivos que devem ser comuns, e para que os mesmos sejam alcançados a escola se organiza em torno de normas de funcionamento. Porém, quando reconhecemos que a escola é também um espaço de violência, rompemos com a ideia de escola como um espaço voltado às questões de aprendizagem, de conhecimento, de formação da pessoa e da cidadania. Nogueira (2000) diz que não se deve tratar a violência como um problema terrível, e muito menos querer resolvê-lo dominado pelo medo, tratando os alunos como marginais e delinquentes sem estabelecer um diálogo, desmistificando ideias perpetuadas por muito tempo. Acrescenta ainda que o cotidiano escolar tem sido marcado por diversos tipos de comportamentos, chamados violentos, que vão desde uma simples agressão verbal a um colega ou professor, até passar pela depredação do prédio público, terminando algumas vezes em casos de assassinatos de aluno ou professor.

Em casos mais comuns a palavra de ordem passa a ser “encaminhamento” para o orientador, o coordenador de disciplina, o diretor, os pais ou responsáveis, para o psicólogo, e numa situação limite para o policial ou um convite a retirada. Aquino (1998) na sua reflexão, diz que a partir de tais efeitos como alçar um saber menos fatalista e mais autônomo acerca da intervenção escolar pode gerar efeitos contrários, novas apropriações desse conhecido estado de coisas. Talvez uma alternativa viável seja de organização conceitual.

Outro órgão a quem diretores e professores têm recorrido para auxiliá-los em ocorrências mais graves é o “Conselho Tutelar”, foi criado em conjunto com o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990. É de responsabilidade do município e zela pelos direitos da criança e do adolescente, estabelecido por lei municipal que determina seu funcionamento. Tendo em vista os artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente que vai do artigo 131 a 140.

Capítulo V

Dos Impedimentos

Art. 140. São impedidos de servir no mesmo Conselho marido e mulher, ascendentes e descendentes, sogro e genro ou nora, irmãos, cunhados, durante o cunhado, tio e sobrinho, padrasto ou madrasta e enteado.

Parágrafo único. Estende-se o impedimento do conselheiro, na forma deste artigo, em relação à autoridade judiciária e ao representante do Ministério Público com

atuação na Justiça da Infância e da Juventude, em exercício na comarca, foro regional ou distrital (BRASIL, 2005, p. 37).

É formado por membros eleitos pela comunidade, para mandato de três anos, órgão permanente (uma vez criado não pode ser extinto), que possui autonomia funcional, não é subordinado a órgãos ligados ao Estado. A quantidade de conselheiros varia de acordo com a necessidade de cada município, é obrigatória a existência de pelo menos um conselho tutelar por cidade, constituído por cinco membros escolhidos por eleição. Atende não só crianças e adolescentes, como também no aconselhamento de pais e responsáveis, deve ser acionado sempre que se perceba abuso ou situações de risco contra crianças e adolescentes, como em caso de violência física ou emocional.

O conselheiro deve sempre ouvir e entender as situações apresentadas por aqueles que procuram o Conselho Tutelar. Após a análise de cada caso específico é que o conselheiro deve aplicar as medidas necessárias à proteção dos direitos da criança e do adolescente. Assim, como o juiz, o conselheiro aplica medidas, não as executa, os poderes necessários para execução das medidas são: poder público, famílias e sociedade. O conselheiro deve ser capaz de dialogar com pais ou responsáveis legais, comunidade, poder judiciário e executivo, com as crianças e adolescentes. É de extrema importância para a função de conselheiro tutelar que sejam pessoas comunicativas, competentes e com capacidade para mediar conflitos.

O Conselho Tutelar não tem competência para aplicar medidas judiciais, não pode julgar nenhum caso. Quando um adolescente de 12 a 18 anos comete um ato violento infracional (crime) quem deve ser acionado para o atendimento é a Polícia Militar, o Conselho Tutelar só deve ser chamado quando o mesmo ato infracional for cometido por uma criança com até 12 anos incompletos. Pois o mesmo não se trata de segurança pública municipal, não pode agir como órgão correcional, não é de sua competência fazer busca ou apreensão de crianças ou adolescentes, expedir autorização para viagens, desfiles, determinar guarda legal. Em resumo é um órgão “zelador” da criança e do adolescente.

Para ser Conselheiro Tutelar é preciso ter 21 anos completos, ter residência fixa na cidade e ser de reconhecida idoneidade moral, é necessário que o processo de escolha do conselheiro tutelar busque pessoas com perfil adequado ao desenvolvimento da função, disposição para o trabalho, aptidão para causa pública e que já tenha trabalhado com crianças e adolescentes.

Já quanto à perspectiva “psicológica” adotada por algumas escolas, como alternativa para solucionar determinadas ocorrências de indisciplina e violência que acontece no espaço

da escola. Segundo Aquino (1998) é possível situar a gênese de determinada problemática institucional, em torno de um núcleo conceitual abstrato como o de “personalidade”, ou mesmo de “identidade”, ou ainda de “perfil” fixado a um padrão de desenvolvimento, que independe da configuração institucional na qual o sujeito da ação está inserido. Ideias como “desestruturação da personalidade”, “déficit em alguma fase do desenvolvimento”, não fazem sentido quando o foco são questões de ordem institucional, o sujeito não pode ser encarado como um protótipo individual de uma suposta natureza humana, tomada como modelo ideal compulsório que não comportaria idiossincrasias tomadas por sua vez como: desvio, anomalia, distúrbio.

Afirma ainda Aquino (1998), o sujeito só pode ser pensado, na medida em que pode situar-se num complexo de lugares e relações pontuais institucionalizadas, a noção de sujeito implica a premissa de lugar institucional, a qual ele pode ser regionalizado no mundo. Sujeito institucional, portanto, ele é estudante de determinada escola, aluno de certos professores, filho de uma família específica, que integra uma classe social, cidadão de um país e assim por diante.

Ao propor um olhar exclusivamente institucional, relativo às práticas institucionais, o professor não dá prioridade de outros olhares já consagrados. Nessa linha de raciocínio, Aquino (1998, p. 11-2) diz que demanda algumas decisões teórico-metodológicas, dentre as quais:

Abandonar o projeto de uma leitura totalizadora (quer de ordem sociologizante, quer de ordem psicologizante) dos fenômenos em foco, matizando-os de acordo com sua configuração institucional. Por exemplo, não se pode conceber a questão da violência no contexto escolar como se estivéssemos analisando a violência na família, nas prisões, nas ruas e como se todas elas fossem sintomas periféricos de um mesmo “centro” irradiador.

Regionalizar o epicentro do fenômeno, situando-o no intervalo das relações institucionais que o constituem. No caso da escola, a tarefa passa a se rastrear, no próprio cenário escolar, as cenas constitutivas assim como as nuances dos efeitos de violência que lá são testemunhados.

Descrever e analisar as marcas do fenômeno tomando como dispositivo básico as relações institucionais que o retroalimentam. No caso escolar, situar o foco de análise nas relações dominantes no contexto escolar, em particular na relação professor-aluno.

Conforme Benedetti (2007, p. 85), Deleuze e Guattari tomam emprestado de Foucault em sua análise sobre a prisão que diz que a “forma-prisão” que veste igualmente a escola, as fábricas, os quartéis, no entanto, a forma de expressão desta “forma-prisão” não é “prisão”, “escola” ou “quartel”, mas exprime maneiras de classificar, enunciar ou praticar atos criminosos que remetem aos conceitos de delinquência, delitos e outros. Uma escola pode

remeter a enunciados distintos, tais como: transmissão de conteúdo, construção de conhecimento, formação da cidadania, conjugados com outros conceitos: formação profissional, mercado de trabalho, preparação para a vida, até mesmo delinquência de acordo com o que se passa entre o interior e fora da instituição. Tudo vai depender do controle dos fluxos do exterior para o interior e vice-versa.

A autora afirma ainda que nas escolas alguns enunciados, palavras e gestos são permitidos e confrontam-se ou afrontam o instituído. Boné na escola é proibido, algumas salas são proibidas, algumas regiões do pátio também. Tem os novos bancos construídos em frente, onde os alunos se reúnem quando cabulam a aula, aumenta-se o muro, providencia-se um guardador de portão, pago com dinheiro da “Associação de Pais e Mestres”. Uma linha de enunciados..., alunos em frente reunidos, campo para “Satanás”, jovens pobres do lugar são marginais, até que se prove o contrário. Uma decisão é tomada: vigia-se o portão. Assim, coíbem-se “marginais e vagabundos”, a invasão das quadras, a pichação nos banheiros, a reunião dos alunos com jovens do local, no novo lugar de convivência nos bancos em frente à escola (mistura de corpos).

Na análise de Foucault (2007), captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, examinando como a punição e o poder de punir se instalaram nas instituições, regulamentando atos violentos dos aparelhos de punição, submetendo os indivíduos a fazer aparecer o problema da dominação e da sujeição, estudando o poder na sua face externa na sua relação direta e imediata com o seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação, onde ele se implanta e produz efeitos reais. Como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição, completamente investida em práticas reais e efetivas, dos processos contínuos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos.

A escola funciona ainda hoje como uma grande fábrica da sociedade disciplinar, somos moldados para aceitar o controle, o dia-a-dia é opressor, a educação se constitui num campo de dificuldades e problemas, mas com certeza ainda é o espaço com condições reais de aperfeiçoamento, crescimento, de aprofundar os saberes e trocar experiências. Com toda essa complicação as pessoas vão interagindo umas com as outras, se construindo e construindo novas relações.

3.1.5 Contribuições que o professor pode dar para redução da indisciplina

Foram diversas as respostas dadas pelos profissionais da educação, com relação a essa questão (Tabela 5), segundo suas palavras alguns professores não contribuem para que ocorram aulas agradáveis, ocasionando a indisciplina

No tratamento dos dados ficou fácil perceber que a indisciplina na escola, e principalmente na sala de aula é o fator que vem gerando grande inquietação e perturbando as relações entre professores, alunos e demais membros da comunidade escolar. A orientadora pedagógica que trabalha numa escola estadual deu a seguinte resposta: “detectar qual o motivo gerador da indisciplina, dar responsabilidades aos indisciplinados”, em outra escola estadual professores que participaram da pesquisa, se colocaram dessa maneira: demonstrar ao aluno a relação de respeito que deve ser mútua, conscientizar os mesmos, orientando para as responsabilidades e ter estratégias de ensino e aprendizagem, dinâmicas, tratar os alunos de forma cordial e educada, dominar o assunto da aula e buscar mais informações.

Para o grupo de professores, diretores, coordenador de disciplina e orientadora pedagógica responderam: a diretora afirmou que alguns professores não contribuem para que ocorram aulas agradáveis o que gera a indisciplina, aluno indisciplinado necessita de limites e também de afeto, que o professor é muito importante para melhoria da indisciplina, essencial que estabeleça relação de harmonia, amizade, confiança com a turma. Segundo a professora, é necessário que haja boa relação entre professor, aluno, família e escola, comprometimento com o domínio de conteúdos e disciplina na sala de aula. A diretora diz: fazer-se respeitar frente aos alunos, tendo postura e ética, que o diálogo é importante sempre. O coordenador de disciplina relata que deve exigir do aluno respeito em sala de aula, avisar direção e coordenação de disciplina os problemas que não estejam ao seu alcance. A professora disse: manter diálogo com alunos e pais, aulas atrativas e pais assistindo às aulas com o filho. A orientadora pedagógica afirma: sendo coerente, trabalhando valores, procurando ser amigo, conhecendo a família e a realidade, e, principalmente, ser firme em suas atitudes e decisões, muito diálogo. Esses profissionais que contribuíram trabalham na rede municipal de educação.

Nas escolas particulares, os profissionais pesquisados têm o seguinte discurso: a diretora diz mantendo a calma e ser imparcial, ouvir as partes, planejando e executando aulas com sabedoria e competência, sendo profissional determinado. O coordenador de disciplina relata que se pode inteirar das normas e compreendê-las, ser ele o exemplo de obediência, firme e amoroso, conhecer e dominar bem o conteúdo de sua matéria, tratar o aluno como

aluno, pois professor é professor e não amigo do aluno. O professor responde: melhorar a aula preparando melhor o conteúdo oferecido, fazer o aluno trabalhar mais do que somente ficar ouvindo. Todas essas afirmações são respostas dadas pelos profissionais da educação a esta pergunta, como o professor pode contribuir para redução da questão de indisciplina na escola.

É dever do Estado fornecer uma educação pública de qualidade, dando prioridade para a educação básica (educação fundamental e ensino médio). A escola deve ter um caráter democrático, oferecer as condições necessárias para que a educação ali aconteça, porém, em suas bases estruturais, a escola se vê lograda, de seus direitos essenciais para um bom funcionamento.

Outra forma de violência pode ser percebida na fala de professores, pais e alunos, com relação aos baixos salários pagos aos professores, dando a exata medida dos pronunciamentos feitos por órgãos do poder público, que discutem sobre a valorização dos profissionais da escola, mas é perceptível os discursos vazios, que cada vez mais contribui para o desestímulo, cansaço pelas horas trabalhadas a mais, perda da autoridade, tudo isso concorre para a inviabilidade de um projeto educativo de qualidade.

Conforme Arendt (2008), dando apoio à autoridade do professor, diz que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, não instruí-las na arte de viver. Seus argumentos são a favor da autoridade do professor em sala de aula, o professor não precisa ser autoritário, mas deve ter autoridade suficiente para apresentar o mundo aos alunos, que estimulados queiram mudá-lo. Pois a escola não pode atuar como agente da manutenção da ordem estabelecida. A escola deve trazer instrução e conhecimentos que os alunos não têm e esse processo não é apenas de aprendizado, mas de preservação do mundo, entendido como a cultura em sua totalidade.

Para Arendt (2008), a preocupação com a perda da tradição, está definida como o fio que nos guia com segurança através dos domínios do passado. A relação entre crianças e adultos, não pode ficar restrito “a ciência específica da pedagogia”, já que se trata de preservar o patrimônio global da humanidade. Diz ainda que o maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e a maneira mais segura de miná-la é a chacota.

Em seus estudos Charlot (2009) aponta que a maioria dos estudantes só vê sentido em ir à escola para conseguir um diploma, ter um bom emprego, ganhar dinheiro e ter uma vida estável, em suas falas não fazem menção à aprendizagem. Esses jovens ligam escola e profissão, sem referência ao saber, estabelecendo uma relação mágica entre eles, sua relação com o estudo é fragilizada, na medida em que aquilo que se tenta ensinar a eles não faz sentido em si mesmo.

No mesmo artigo da revista Nova Escola, o professor Jaime Giolo (2009) avalia que no caso desses estudantes se estabelece uma relação mecânica, de quase indiferença com o saber. Recuperar o sentido do aprender e o prazer em estudar, está entre os desafios de hoje. A escola precisa apresentar suas atividades de forma significativa, prazerosa, para merecer o esforço intelectual dos seus alunos, no sentido da apropriação de diversas porções de saberes.

Não existe receita pronta para isso, Charlot (2009) diz que não basta dar a situação por resolvida, justificando o desinteresse ou o fracasso dos alunos por causa da classe social, da família, das carências culturais referentes à sua origem. Para ele, pensar de maneira determinista é fazer uma leitura negativa da realidade; sugere que se faça uma leitura positiva dos alunos, levando em consideração sua história de vida, seus desejos e atividades cotidianas.

Muitos estudos estão sendo produzidos com relação às crises que se referem as questões educacionais, na tentativa de analisar os fatos que as provocam e que medidas podem ser tomadas visando a sua superação. Fávero e Tonieto (2010) abordam que entre tantos aspectos configuram a atual crise da educação, destaca-se a questão relativa à formação de professores, justificado pela importância desse profissional na condução, organização, operacionalização e inovação do processo de ensino. A centralidade do papel do professor traz a seguinte reflexão: o que leva um professor a ser o que é? Imediatamente surge outra questão: o que leva uma pessoa a ser o que é? A primeira questão sugere o problema da formação profissional, a segunda o problema da formação pessoal, qual a influência de uma sobre a outra na atuação do professor?

Vivemos tempos difíceis na educação, decorrentes de um conjunto de movimentos, mudanças, dispersão, sintomas de épocas. Fala-se em crise, caos, apatia, desinteresse, desconfiança, ceticismo, mal estar, violência e morte das utopias. O contexto escolar se mostra paradoxal: se de um lado há um entusiasmado anúncio de que os índices de acesso à escola atingiram o seu ápice, de que há “polpudas” verbas destinadas à pasta ministerial da educação, de que está havendo um crescimento progressivo do ensino superior, de que estão sendo ampliados os números absolutos da pós-graduação e de que as iniciativas de educação à distância de efetivação de políticas afirmativas estão oportunizando o acesso à escola formal para aqueles que não puderam frequentá-la no período normal, por outro se constata um conjunto de situações preocupantes, marcadas por diversas contradições, que impedem que o ato da educação ocupe o lugar que lhe compete na realização de uma sociedade justa e democrática (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 39).

Aquino (2007) relata que as práticas educativas, assim como as prisionais são características das representações da modernidade. Uma complexa maquinaria sócia histórica encarregada de fabricar o homem moderno, nunca foi seu propósito veicular o patrimônio

cultural, mas de atuar como uma grande fábrica que continua fabricando novas formas de vida. A educação na medida em que nos molda precoce e amplamente, vemos como naturais os modelos que ela nos impõe.

Portanto, a matéria prima do trabalho disciplinar é o corpo, ao qual Foucault nomeia de “biopoder”²⁰, que é uma forma de exercício do poder diferente do regime de soberania, vigente até o século XVII em que o poder soberano mantinha o direito de “fazer morrer/deixar viver”, o biopoder realiza o caminho contrário, o de “fazer viver/deixar morrer”. Aquino (2007) diz que o biopoder para Foucault inscreve-se em duas vertentes: a primeira sobre os corpos sujeitados institucionalizados (por meio das técnicas disciplinares); a segunda sobre os modos de vida das populações (por meio da biopolítica²¹).

A biopolítica segundo Aquino (2007, p. 9), volta-se a regulamentação dos fenômenos globais ligados à população, tais como natalidade, morbidade, fecundidade, condições de higiene, de habitação e outros. Daí a implacabilidade do poder de gerir a vida em suas duas polaridades, individual e coletiva. Daí também o papel da educação (formal e informal), como dispositivo biopolítico.

As normas produzidas pela biopolítica fazem com que incorporem vagarosamente certos padrões comportamentais no campo da sexualidade, da estética, da dialética, dos cuidados pessoais, que para Aquino (2007), se converteriam em paradigmas morais visando a uma administração eficaz da própria existência, por exemplo, tudo aquilo que se proclama hoje como “saúde”, “bem-estar”, convertido na demanda por outro corpo, outra mente e outro espírito mais produtivo, mais saudável e mais elegante.

Há quatro ou cinco séculos, considerava-se que o desenvolvimento da sociedade ocidental dependia da eficácia do poder em preencher sua função. Por exemplo, importava na família como a autoridade do pai ou dos pais controlava os comportamentos dos filhos. Se esse mecanismo se quebrava, a sociedade desmoronava. O assunto importante era como o indivíduo obedecia. Nesses últimos anos, a sociedade mudou e os indivíduos também; eles são cada vez mais diversos,

²⁰ Biopoder é um termo criado originalmente pelo filósofo francês Michel Foucault, é estabelecido como poder sobre a vida, por exemplo (política, sexualidade), mas também como um poder sobre a morte (fazer viver, deixar morrer), centrada no corpo e na manutenção dos processos biológicos. As disciplinas do corpo regulam as populações, junto o biopoder e as práticas disciplinares, ambas técnicas de exercício de poder, voltadas para a normalização e adestramento através de instituições modernas (escolas, fábricas, hospital, prisão) (PIMENTEL FILHO & VASCONCELOS, 2007).

²¹ Biopolítica designa um “fazer chegar a vida”, seus mecanismos e domínios dos cálculos explícitos faz com que conhecimento e poder se transformem em agentes da vida humana, racionalização dos problemas que o governo pratica. Fenômenos de um conjunto de vida: na saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça, exercício de poder positivo sobre a vida que visa gerenciar, manter e multiplicar, implantando controles e regulamentos sobre a mesma. Disciplinas que tomam o corpo como objeto a ser manipulado com o objetivo de alcançar um aumento da docilidade/utilidade, na produção e no aumento das forças presentes em todos os níveis da sociedade (PIMENTEL FILHO & VASCONCELOS, 2007).

diferentes e independentes. Há cada vez mais categorias de pessoas que não estão submetidas à disciplina, de tal forma que somos obrigados a pensar o desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina. A classe dirigente continua impregnada da antiga técnica. Mas é evidente que devemos nos separar, no futuro, da sociedade de disciplina de hoje (FOUCAULT, 2003, in AQUINO, 2007, p. 11).

Conforme a intuição foucaultiana ao concluir que as instituições sociais e suas tradições vêm perdendo pouco a pouco a exploração sobre a característica de disciplinamento dos sujeitos, e da autoridade legal. Certamente que famílias, fábricas, hospitais, prisões acham-se em estado de crise duradoura, em decorrência da defasagem das múltiplas exigências do meio sociocultural. E tem como melhor exemplo o desmoronamento disciplinar representado pelas práticas escolares, expresso nas queixas de “indisciplina” por parte dos professores nas escolas.

Segundo Foucault (2007), a partir do momento em que as coações disciplinares com seus mecanismos de funcionamento de dominação, enquanto efetivo exercício de poder, temos nas sociedades modernas do século XIX até hoje, uma legislação, um discurso e uma organização do direito público articulados em torno do corpo social e da delegação de poder por um lado, por outro, um sistema minucioso de coerções disciplinares, para garantir a coesão deste mesmo corpo social, e é dentro destes limites que se dá o exercício do poder. As disciplinas têm seu discurso, são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento.

No início de cada ano devem ser estabelecidos de comum acordo entre os professores e seus alunos, os suportes para uma boa convivência procurando sempre manter em âmbitos amigáveis, pois existem papéis a serem cumpridos de ambos os lados, pois faz parte da organização da escola, uma hierarquia do próprio ambiente a ser respeitado (consequências da sociedade disciplinar), onde o professor tem que definir os planos de ação, atividades que serão desenvolvidas, trabalhos e projetos individuais ou em grupos, conhecer o conteúdo de sua disciplina, bem como orientar ações utilizando-se do diálogo como ferramenta importante nas relações que constrói com os alunos.

3.1.6 Leituras relacionadas à temática que podem auxiliar: disciplina e indisciplina

Os participantes da pesquisa em suas respostas (Tabela 6), a maioria dos professores e diretores também os coordenadores de disciplina, assim como as orientadoras pedagógicas estão preocupados com esse fenômeno que vem aumentando e se intensificando nas escolas, que é a questão da disciplina e “indisciplina”. Todos eles buscam se inteirar sobre o assunto,

lendo revistas da área da educação, artigos, pesquisa na internet, livros, jornais. Mesmo os que afirmaram não terem lido nada a respeito do assunto, mostraram interesse e preocupação com o tema.

Levando em conta a relevância do tema da indisciplina que vem sendo considerada como um dos grandes problemas da escola contemporânea, os efeitos colaterais como o fracasso escolar, o medo, a insegurança, o sentimento de impotência, são um dos principais obstáculos para o trabalho dos professores, configurando-se como um dos componentes da chamada “crise da educação”. Perguntamos aos profissionais que participaram da pesquisa, se têm procurado leituras relacionadas a essa temática.

Apenas três profissionais responderam que não, uma orientadora pedagógica da escola Estadual, disse que leu apenas um livro do Içami Tiba, “Disciplina e limite”. Uma professora da escola Municipal declarou que não lê nada a respeito, mas discute o assunto com outros professores. Um professor de escola particular que diz, quando se trata do ser humano não há manuais, há paliativos.

Os outros profissionais participantes da pesquisa mostraram grande interesse, relatando que estão sempre buscando ler assuntos relacionados ao tema e demonstrando uma enorme preocupação com a indisciplina e a violência que vem acometendo o espaço escolar. Professores, diretores, coordenadores de disciplina e orientadora pedagógica disseram já terem lido artigos, revistas da educação, sites da internet (pesquisas), livros do MEC, da Secretaria da Educação, jornais, documentários, revista “Gestão em Rede”, e CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação, livros: Celso Antunes, “Escola contra capital”, Augusto Cury, “Pais brilhantes, professores fascinantes” e “Filhos brilhantes, alunos fascinantes”, Lya Luft, Roseli Sayão e outros.

Nas palavras de Prata (2005), discute a forma pela qual as relações de poder circulam no espaço escolar. A produção da subjetividade por elas atravessada, ainda por rastros das técnicas disciplinares, permanece até os nossos dias, e a questão que se apresenta para nós é quando voltamos nosso olhar para as instituições contemporâneas, particularmente a escola, suscitando as seguintes perguntas será que a análise de Foucault comporta completamente a forma pela qual as relações de poder se estabelecem nessa instituição? Valeria a pena refletirmos sobre o poder disciplinar em função da crise e das mudanças das relações de poder atuais?

A questão da indisciplina nas salas de aula e na instituição escolar é um tema que atualmente vem movimentando professores e demais autoridades do campo educacional, pais e até alunos de escolas públicas e particulares com este assunto de crescente preocupação no

meio educativo. Apesar da falta de clareza e consenso com relação ao significado do tema “disciplina” e indisciplina, a maioria das análises tem a marca expressa de um discurso com características do senso comum, na medida em que pesquisas sobre a indisciplina e sua natureza, causas possíveis, o papel da escola e da família, indisciplina e violência social, ainda são muito escassos na sociedade contemporânea.

Nas palavras de Carvalho (1996) por intermédio do exame das ideias e dos argumentos, parte do ponto de vista de sua clareza e validade, ainda que enriquecida neste século, a partir de estudos lógicos e linguísticos, derivados da tradição grega dos diálogos socráticos, que procuravam através dos conceitos a clareza das ideias. Ao contrário do ideal platônico de um conceito puro e essencial transcendendo tempo e espaço, procuramos refletir sobre os usos e costumes dos termos “disciplina e indisciplina” em seus diferentes contextos.

Assim sendo, iniciaremos nossa análise a partir das definições encontradas em um dos dicionários da língua portuguesa que registra o uso que fazemos do termo disciplina. A partir dessas definições gostaria de refletir sobre os significados próprios ao uso escolar dessas noções, bem como suas implicações sobre as tarefas de ensino e as atividades escolares cotidianas. O dicionário Caldas Aulete, por exemplo, registra no verbete disciplina os seguintes significados: 1. Instrução e direção dada por um mestre a seu discípulo. 2. Submissão do discípulo à instrução e direção do mestre. 3. Imposição de autoridade, de método, de regras ou preceitos. 4. Respeito à autoridade; observância de método, regras ou preceitos. 5. Qualquer ramo de conhecimentos científicos, artísticos, linguísticos, históricos, etc.: as disciplinas que se ensinam nos colégios. 6. O conjunto das prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem resultante da observância dessas prescrições e regras: a disciplina militar; a disciplina eclesiástica.

Seria interessante apontar que, dentre as seis acepções conferidas à palavra disciplina no dicionário em questão, somente a última (6) não faz referência direta ao processo educacional, mas ressalta seu uso eclesiástico ou militar. E, no entanto, justamente esta ideia de disciplina como "o conjunto das prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem" (grifos meus), própria e oriunda de outras instituições sociais onde a ordem e a hierarquia se configuram como um modo de vida é a que mais fortemente tem marcado a discussão sobre indisciplina por parte de professores e outros agentes escolares (CARVALHO, 1996, p. 131).

É preciso ressaltar ainda que usemos o mesmo termo de “disciplina”, em um contexto da vida militar ou monástica que são radicalmente diferentes da ideia e dos pressupostos que regem sua utilização na vida escolar, embora as práticas escolares pareçam desconhecer essa distinção.

Tal distinção não repousa no fato de que no contexto escolar não haja prescrições e regras (como veremos adiante elas existem), mas no fato de que, tanto no caso militar como no eclesiástico, falamos de uma disciplina, de um tipo de disciplina que implica um controle sobre o comportamento como um valor, onde a rigidez do hábito invariável centra-se em um único objetivo para cada instituição: ter uma força armada pronta para o conflito ou atingir a beatitude. Nesse sentido, podemos pensar que a disciplina militar ou eclesiástica pressupõe uma ordem rígida e fixa, por

exemplo, das atividades diárias, e que a submissão irrestrita e não crítica a seus comandos e procedimentos é o que garante a própria continuidade da instituição. Na escola, no entanto, o emprego da palavra disciplina implica uma outra noção, menos fundada em uma ordem fixa e imutável de procedimentos comportamentais e mais relacionada ao aprendizado das diversas ciências, artes ou demais áreas da cultura (CARVALHO, 1996, p. 131-32).

Em seus traços gerais a escola, assim como a conhecemos, surgiu no contexto da revolução industrial que teve início no século XVIII na Inglaterra. Uma das habilidades montada pelo Estado foi a de construir a escola como meio de espalhar os novos princípios da modernidade, com suas práticas e seus saberes. Benedetti (2007) diz que as novas exigências deveriam ser não apenas acatadas, mas desejadas. A escola moderna com seus princípios teve como missão fabricar identidades individualizadas pela educação as palavras de ordem sentenciaram às gerações, a escola daria conta de sua missão: encher de orgulho patriótico, amor à pátria e aos seus símbolos. Seu programa: produzir a criança para um mundo repetitivo, não mais regulado pelo relógio do sol, mas o apito das fábricas e sinos de escola, mundo de portas fechadas, fábricas de disciplina coletiva, rituais de seriação, homogeneização de comportamentos e gestos, posturas corporais e mentais, todos aprendendo as mesmas coisas na mesma velocidade.

A organização escolar passa por estágios, os alunos sentam-se enfileirados, ainda hoje é assim, a sirene toca no início e no final das aulas, Benedetti (2007) pontua todo o efetivo de administração escolar seguiu o modelo da burocracia industrial, hoje segue o modelo empresarial, ambos os modelos chamam-se controle. Os professores são controladores dos alunos, os diretores controlam os professores, os gestores do sistema controlam os diretores, o controle atual de qualidade da produção é operacionalizado por avaliações institucionais padronizadas, ditando o que deve ser ensinado. Benedetti de acordo com Deleuze (2007) afirma que os mandamentos do professor não provêm de significações primeiras, não são consequências de problemas construídos, mas é ordem do que se apoia sempre, desde o início em ordens, a informação é a condição mínima para sua transmissão.

Além disso, o fato de essas instituições estarem sempre em “reforma” é uma prova cabal da concordata do modelo disciplinar clássico. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que as instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam (DELEUZE, 2003, p. 12).

Segundo Veiga-Neto (2003), o estado transformou a escola em um instrumento eficiente e seguro, tendo como principal tarefa regular e disciplinar a sociedade. A educação

escolar nasceu na modernidade e sempre lhe foi fiel, visando a uma sociedade o mais previsível que possa existir.

Um mundo mais limpo seria aquele em que, junto com a civilidade, se desenvolvesse também uma cultura universalista, em relação à qual as demais manifestações e produções culturais dos outros povos não passariam de casos particulares. Em outras palavras, isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença (VEIGA-NETO, 2003, p. 11).

A escola cumpriria o papel de melhorar a sociedade, desencadear o seu crescimento, prosperar, humanizar a população socialmente ativa. O significado da palavra humanizar está associada a qualidades modernas desejadas, utopicamente apregoadas, tais como: justiça, igualdade, fraternidade, democracia, paz, felicidade, amor, compaixão, que dizem respeito ao caráter humano evoluído. Mas as várias maneiras de se relacionar com o outro, não foram iguais ocasionando muitas diferenças sociais ao longo do tempo.

De acordo com Foucault (1999), as disciplinas organizadas em celas, os lugares e fileiras criam espaços, ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos, mas também economia do tempo e dos gestos. A primeira das grandes operações da disciplina a constituição de “quadros vivos”, transformando multidões confusas, inúteis e perigosas em complexa organização.

As relações de poder estabelecidas no século XX em instituições como família, escola, prisões ou quartéis, foram determinadas pela disciplina, cujo objetivo principal era a docilidade dos corpos. Todas as atividades eram controladas, o tempo de formação, da prática do indivíduo, a aprendizagem que poderia ser normatizada, as forças produtivas foram compostas para obter um aparelho eficiente, e percebemos seus efeitos, de forma mais localizada na escola, principalmente nas relações que se estabelecem entre professores e alunos.

3.1.7 Cooperação da família para amenizar a indisciplina na escola

Dos participantes da pesquisa (Tabela 7) foi praticamente unânime que os pais devem estar mais presentes na escola, e ficarem mais atentos ao desempenho dos seus filhos quanto ao rendimento escolar, cobrando dos mesmos, maior comprometimento com relação às normas

estabelecidas pela escola, pondo em prática valores como respeito, responsabilidade, afetividade no que diz respeito aos professores, colegas e demais funcionários da escola.

Ao serem questionados de que forma a família pode ajudar para amenizar a indisciplina na escola, todos que participaram respondendo ao questionário, concordando que a família deve estar presente na escola e que em todas as ocorrências deve comunicar aos pais imediatamente. Apontaram ainda que a participação na vida escolar do filho é muito importante, que devem auxiliar professores e direção contribuindo assim para melhoria do ensino. A sociedade pode discriminar o aluno indisciplinado e que a comunicação entre a família e a escola é imprescindível para juntos encontrar a melhor alternativa, cada um fazendo a sua parte como regras, valores, limites, educação, com comprometimento e responsabilidade de todos.

Portanto, a família deve estar presente na escola para o bom desempenho do filho em todos os sentidos, pois a sociedade cria leis e normas para que sejam cumpridas e a família necessita ser a base e espelho dos filhos dando boas referências como valores e ética. Da sociedade e da família espera-se maior presença no ambiente escolar, acompanhando o rendimento dos filhos para que possam cobrar maior comprometimento quanto ao comportamento e as lições que são enviadas para casa. Os pais devem exigir limites, cobrar respeito e responsabilidade dos alunos, enquanto que a escola deve arcar com todos os papéis, será complicado.

Os pais têm que tomar para si a tarefa de educar seus filhos, para serem pessoas de bem, transmitir valores morais e religiosos, dar exemplo na vida em sociedade, e as instituições sociais não devem tolerar os atos de vandalismo, da lei protecionista da criança e do adolescente, rever lei penal, retorno e identidade da família sendo centro da sociedade. Tomando atitudes muito mais coerentes com a educação e o ensino, resgatando valores (responsabilidade, respeito, afetividade), relegados por uma sociedade capitalista e individualista.

A partir da constatação do aumento da indisciplina e violência no espaço escolar, inclusive daquelas escolas que estão fora das regiões pobres e violentas das cidades, dispõe-se ao debate de alguns aspectos da indisciplina e violência na escola, analisando os pontos que mais têm sido discutidos nas pesquisas, abrangendo o lugar da violência nas sociedades contemporâneas, e entendendo como a violência escolar está inserida em um contexto social no mundo atual.

É muito provável que historicamente o surgimento da cidade-estado, da esfera pública tenha ocorrido às custas da esfera privada da família e do lar, Arendt (2002), explicita que a

distinção entre uma esfera de vida privada e uma esfera de vida pública, corresponde à existência das esferas da família e da política como entidades diferentes e separadas. Com o surgimento da cidade-estado e seu crescimento social, não era nem privado e nem público, era como um fenômeno novo cuja origem coincidiu com o início da era moderna, que encontrou sua forma política no estado nacional. É centralizado o corpo de povos e comunidades políticas, que são vistas como uma família, em que os negócios devem ser atendidos por uma administração doméstica nacional grandiosa.

O pensamento científico que corresponde a essa nova concepção já não é a ciência política, e sim a “economia nacional” ou a “economia social” ou, ainda a *Volkswirtschaft*, todas as quais indicam uma espécie de “administração doméstica coletiva”, o que chamamos de “sociedade” é o conjunto de famílias economicamente organizadas de modo a constituírem o fac-símile de uma única família sobre-humana e sua forma política de organização é denominada “nação”²². Assim, é nos difícil compreender que, segundo o pensamento dos antigos neste particular, o próprio termo “economia política” teria sido, de certa forma, contraditório: pois o que fosse “econômico”, relacionado com a vida do indivíduo e a sobrevivência da espécie, não era assunto político, mas doméstico por definição (ARENDDT, 2002, p. 37-8).

Foucault (2007) citando Ariès (1981) escreveu coisas importantes a respeito do fato da casa, até o século XVIII, continuar sendo um espaço indiferenciado. Existem peças: nelas se dorme, se come, se recebe, pouco importa, depois pouco a pouco, o espaço se especifica e torna-se funcional. Temos um exemplo disso na edificação das cidades operárias, onde a família operária será fixada, será para ela prescrito um tipo de moralidade, através da determinação de seu espaço de vida, com uma peça que serve como cozinha e sala de jantar, o quarto dos pais (lugar da procriação) e o quarto das crianças, às vezes nos casos mais favoráveis, há o quarto das meninas e o quarto dos meninos.

Foucault (2007) continua dizendo que seria preciso fazer uma “história dos espaços”, que seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes”, que estudasse estratégias da geopolítica até táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. Surpreende ver como o problema dos espaços demorou aparecer como histórico-político: espaço remetido à natureza, às determinações primeiras, à geografia-física, ao local de residência ou de expansão

²² Não pretendemos negar com isto que o estado nacional e sua sociedade surgiram do reino medieval e do feudalismo, em cuja estrutura a família e a casa têm importância jamais igualda na antiguidade clássica. Mas há uma diferença marcante. Dentro da estrutura feudal, as famílias e casas eram quase independentes entre si, de sorte que a casa real, representando uma determinada região territorial e governando os senhores feudais como *primus inter pares*, não pretendia, como um governo absoluto, ser o chefe de uma família. A ‘nação’ medieval era um conglomerado de famílias; seus membros não se consideravam como membros de uma única família que englobasse toda a nação (ARENDDT, 2001, p. 38).

de um povo, de uma cultura, de uma língua ou de um Estado. Analisava-se o espaço como solo ou como ar, o que importava eram as fronteiras, espaços rurais ou espaços marítimos, o espaço pré-determina uma história que por sua vez modifica o que se sedimenta nele. A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser estudada.

A população aumentava rapidamente, gerando procura por espaço, acelerando o crescimento territorial das cidades no século XVIII e primeira metade do século XIX, tornando impossível percorrer a pé as distâncias entre moradia e trabalho. Sposito (2001) descreve a periferia dizendo que era uma espécie de território livre da iniciativa privada, de forma independente onde surgiam bairros de luxo (abrigo dos ricos que emigravam do centro), bairros pobres (moradia dos assalariados vindos do campo), unidades industriais maiores, depósitos. Estes novos setores da cidade fundiram-se num tecido urbano mais compacto, causando uma desordem muito grande na paisagem, houve uma forma de abandono de controle público sobre o espaço construído. O Estado não elaborava planos, nem regulamentos, não fiscalizava como a cidade vinha se construindo, mas passou a ser um especulador, vendendo terrenos públicos para pagar suas dívidas, a classe dominante aproveitou para realizar investimentos imobiliários. A cidade, o bairro, as casas iam sendo determinadas pelo interesse do lucro.

As ruas eram estreitas demais, principalmente no centro, e insuficientes para a circulação das pessoas, dos veículos puxados por animais, para o escoamento do esgoto, criação de porcos e ainda local de brincadeiras das crianças. As casas eram muito pequenas. Muitas continuam as mesmas acomodações das moradias do campo, mas a falta de espaço ao redor delas se constituía em séria dificuldade para a eliminação do lixo, para a ventilação, insolação, para a realização de alguns trabalhos domésticos. Os pátios, quando havia, eram reduzidos e estavam cercados por construções de todos os lados. Além disto, a maioria destas casas localizava-se próximo das indústrias e estradas de ferro, fontes de fumaça, barulho e poluição dos rios (SPOSITO, 2001, p. 56).

Os problemas urbanos são inúmeros devido à rápida industrialização e a separação espacial das classes sociais, bairros ricos, bairros pobres. Segundo Sposito (2001), a falta de coleta de lixo, de rede de água e esgoto, ruas estreitas para transitar, poluição de toda ordem moradias apertadas, falta de espaço para lazer, insalubridade e feiura eram problemas urbanos, se manifestando de forma acentuada nas cidades, palco de transformações econômicas, sociais e políticas. Esta desordem começou a incomodar até os mais ricos, a falta de condições sanitárias se manifestando, um surto de Cólera pela Europa de 1830. Carruagens burguesas já não podiam circular pelas ruas, imunes a lama, o cheiro que exalava das passagens de terra,

onde o esgoto e o lixo se misturavam aos porcos, às crianças e as massas de mulheres esfarrapadas.

Após a segunda metade do século XIX foram aprovadas leis sanitárias, foi implantada redes de água e esgoto, depois gás, eletricidade e telefone, melhoria nas ruas, praças, estradas de ferro. O poder público regulamenta e executa obras, a administração passa a gerir e planejar os espaços urbanos.

De acordo com Ariès (1981), a família deixa de ser apenas uma instituição do direito privado, para transmitir bens e nome, assume uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Para a moralidade da época, era favorável que os pais cuidassem igualmente de todos os filhos e não apenas do mais velho, até mesmo as meninas recebiam uma preparação para a vida, ficou estabelecido que essa preparação fosse assegurada pela escola. Uma escola transformada em instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. O desenvolvimento da escola foi consequência dessa nova preocupação dos pais com a educação das crianças, assim as crianças eram enviadas desde a mais tenra idade, ao colégio, onde eles se tornaram os ornamentos da pátria, da família e dos amigos.

Em suas afirmações Ariès (1981) diz que a família e a escola retiram juntas à criança da sociedade dos adultos, a escola confinou uma infância livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, resultando nos séculos XVIII e XIX em enclausuramento total no internato. A família, a igreja, os moralistas e administradores privaram a criança da liberdade que havia entre ela e os adultos, impondo-lhe o chicote, a prisão, enfim, correções reservadas aos condenados. Esse rigor traduzia um sentimento bem diferente da antiga indiferença: amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII, no momento em que a família acabava de se reorganizar em torno da criança, erguendo entre ela e a sociedade o muro da vida privada.

Segundo Ariès (1981), o relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentido da infância, em que não se ligava mais ao sentimento da sua fraqueza, e não havia mais a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, da sua dignidade, embora mais na sua oposição ao adulto e da sua distinção na prática, do que preparada para vida adulta. Essa preparação não era feita de uma só vez, brutalmente, exigindo etapas e cuidados, uma formação. Sendo esta a nova concepção de educação do século XIX.

Utilizando-se das análises de Foucault e Ariès, concluímos que a organização escolar no século XX seguiu as normas disciplinares valendo-se de uma percepção do que seria ser “bem educado”. Na realidade a escola produz desigualdades, diferenças, exclusões na sua

ação ela distingue os sujeitos, classificando, hierarquizando, ordenando, isso se reproduz até os nossos dias, obrigando-nos a admitir os sinais de uma sociedade disciplinar afetando as relações na escola.

3.1.8 A quem se atribui a causa da indisciplina

A maioria dos participantes da pesquisa (Tabela 8) respondeu que podemos atribuir a causa da indisciplina na escola, aos pais, à sociedade, aos alunos, à escola, aos professores e diretores e outras causas que se manifestam na forma dos comportamentos dos alunos, interferindo diretamente no seu aprendizado. Indicada como uma das causas do fracasso escolar, um imenso obstáculo para o trabalho do professor, indisciplina e violência na escola são conflitos que requerem uma análise social, também das práticas pedagógicas e da instituição escolar como um todo, nos desafiando acerca da possibilidade de educar para a não violência.

A percepção que se tem das escolas hoje onde nem sempre as relações sociais são amigáveis e pacíficas entre professores e alunos, é que não há união em torno de objetivos comuns, para que haja a melhoria da qualidade de ensino. A questão “A quem se atribui a causa da indisciplina?” foi dirigida aos profissionais da educação que participaram dessa pesquisa, e em suas respostas fizeram as seguintes afirmações:

Nas escolas estaduais a orientadora pedagógica fez essa colocação: “que a culpa é dos pais, a base de tudo é a família, os pais têm obrigação de trabalhar com a disciplina, para quaisquer ocorrências do aluno menor quem responde a tudo são os pais”. Já o professor fez essa exposição: “aos pais, questão afetiva de responsabilidade e respeito; sociedade dita normas de comportamento e libertinagem; e enquanto aos alunos há ausência da autoridade dos pais, e sentem-se livres para fazer o que lhes é conveniente; escola instituição permissiva que está esquecendo seu papel de construção do conhecimento; professores e diretores acuados e com medo não se impõem. A mídia vem acabando com os valores morais, outros eventos que ocorrem”. A professora diz que “aos pais, à sociedade, aos alunos, à escola, aos professores e diretores, não há apenas um culpado nessa situação e nem se pode generalizar apenas uma causa”.

Nas escolas municipais a diretora fez esse relato: “a causa estaria nos pais, na sociedade, nos alunos, na escola, nos professores e diretores, não podemos achar um culpado para este problema, todos têm que contribuir para a melhoria da indisciplina, a professora colocou “aos pais, a sociedade, aos alunos, a escola, aos professores e diretores, todos esses

fatores e outros que só no dia a dia o professor observa, para fazer um trabalho em cima desses fatores que é indisciplina”. A diretora relatou “pais, porque não cobram tarefas e nem um bom desempenho de seus filhos, muitas vezes não vêm nem buscar seus boletins, há um descaso muito grande por parte de alguns pais; sociedade, devido às leis deverá ser repensada urgentemente, nunca existe culpado; alunos não têm compromisso com aprender, não buscam um futuro melhor e melhores condições de vida. Falta de autoestima, contexto social sempre está nos afrontando aluno e escola. Precisamos de ajuda urgente”. O coordenador de disciplina colocou: “aos pais, aos alunos, aos professores e diretores, a família desestruturada causa dos alunos se revoltarem e refletirem sobre o ambiente escolar. Falta de comunicação entre a família”.

A professora diz que “aos pais, pois erram na educação de seus filhos, dão muita liberdade e pouca responsabilidade; alunos por saberem o que deve ser feito, mas não fazem, professores e diretores por algumas vezes omitirem as suas responsabilidades”. A orientadora pedagógica relatou: “aos pais, a sociedade, aos alunos, a escola, aos professores e diretores, desestrutura familiar, ausência da família na escola, falta de limites pelos gestores e professores”.

Nas escolas particulares, a diretora fez esse relato: “aos pais de alunos indisciplinados apresentam na maioria das vezes desajustes familiares, frustrações pessoais, desequilíbrio emocional, jogam a responsabilidade de educar os filhos para a escola; a sociedade vem produzindo pessoas desajustadas, agressivas que pouco ou nada tem a dizer ou a fazer para uma cultura de paz. A escola reflete uma sociedade transtornada e transformada. O professor precisa de melhor formação para lidar com isso”.

O coordenador de disciplina relatou: “os pais, a sociedade, os alunos, a escola, os professores e diretores, como a indisciplina tem origem e causas incertas difícil de detectar toda a estrutura social e seus conceitos devem ser repensados. A causa está relacionada no entendimento dos valores que alicerçam o autocontrole e a disciplina. A liberdade é condicionada de modo que a causa da indisciplina é relativa”.

O professor diz que: “os pais, a sociedade, os alunos, a escola, os professores e diretores, passar em rede nacional “Malhação” e atribuir tudo que acontece lá como momento nacional da educação. Entregar celulares para crianças e pedir para elas não usarem na sala de aula. Dizer que a internet é o máximo e mandá-las fazer pesquisa em livros na biblioteca. Comprar “Ipod” para crianças com fones para os ouvidos e pedir para prestarem atenção às aulas e assim por diante... tomar atitudes muito coerentes. Pensar que essas coisas banais não interferem na educação é um erro comum”.

Conforme Brzezinski (2010) para abordar a temática da disciplina e indisciplina na vida escolar, em princípio acredita que as determinações macrosociais (a violência contra os excluídos, a violência do desemprego, do tráfico e das drogas, do futebol, das gangues e das torcidas organizadas, violência do trânsito e da mídia) são fatores que vêm interferindo nas manifestações de rebeldia no ambiente escolar. Esclarece que existe relação entre o nível crescente de violência cometida por crianças e adolescentes, com a violência exibida na televisão, nos jogos de videogame e no computador, aparelhos celulares. Reafirma que a violência veiculada nos meios de comunicação de massa, com as tecnologias da informação causam fortes impressões na mente dos jovens.

A forma como uma sociedade pensa a respeito da educação, de como é ou como deveria ser, revela muito mais do que outro discurso qualquer, sobre o seu caráter e dos seus objetivos. Para Touraine (2007), analisa que grande parte da desigualdade que se observa na escola e na sua saída é a própria escola que produz, não é herança das diferenças entre as famílias cujos filhos vão à escola. Com essa afirmação obrigatoriamente repensa os debates sobre educação, abandona todas as interpretações que eximem a escola de suas responsabilidades na desigualdade social, é bom recordar que seria a desigualdade de marcha ré, nas famílias e no meio social, que explicaria a desigualdade de oportunidades e de resultados tão fáceis de observar.

Certamente que as diferenças entre os meios sociais de origem determinam uma interferência profunda e quando se analisam de forma elaborada os dados que permitem comparar, por exemplo, escolas rurais com escolas urbanas, percebe-se que é a desigualdade entre as famílias o fator preponderante. Mas o que ecoa como explosão é que as variáveis internas da escola têm um peso maior com respeito à igualdade ou desigualdade do que as variáveis exteriores a ela. Essa afirmação assume duas formas: a primeira remete diretamente às conclusões das pesquisas desenvolvidas na França de que as relações entre professores e estudantes são comprovadamente responsáveis pelo avanço da igualdade ou da desigualdade nas escolas. Cada vez que os professores procuram proteger-se de seus alunos, valendo-se de sua especialização profissional como escudo, os efeitos sociais são negativos. A desigualdade aumenta em parte porque esse afastamento dos professores deixa o terreno livre para a ação do ambiente social, o qual, como é de se prever, é mais favorável para aqueles meninos que provêm de famílias de rendas mais altas e de maior nível educacional se comparados com os das famílias de poucos recursos culturais, por isso mesmo, incapazes de ajudar o jovem a visualizar um futuro desejável. Entretanto o segundo resultado sobre o qual insiste Juan Casassus é mais preciso ainda e seu peso, alega o autor, é mais forte do que o conjunto dos outros fatores reunidos. Trata-se da presença ou ausência na escola de um ambiente emocional favorável ou não ao aprendizado (TOURAINÉ, 2007, p. 8).

Uma aula com qualidade seria aquela na qual um professor bem preparado transmite, desperta o gosto nos alunos pelo conhecimento, estabelecendo um bom relacionamento com

todos (estudantes e colegas de trabalho), resultando num conjunto de ações concretas, que poderão ser aceitos no coletivo da escola, pelos próprios professores que julgam ser mais cômodo, transferir toda responsabilidade para fora da escola, na conjuntura social.

Nas palavras de Casassus (2007), para analisar os processos educacionais, como estes vão construir a lente que nos permite avaliar o seu funcionamento, das variáveis independentes ou fatores associados, para compreender a natureza complexa desses processos, se faz necessário perceber as relações que existem entre o que ocorre na escola e fatores como desenvolvimento cultural, econômico e social, percebendo as interrelações com que ocorre dentro da própria escola, olhar o rendimento, observando ao mesmo tempo o contexto externo, o ambiente interno, a situação em que se encontram seus agentes, o papel que desempenham.

Este é o momento de fornecer uma visão do que é uma escola, segundo Casassus (2007), quando se diz “uma escola”, em geral pensa-se num lugar onde há salas de aula, com quadros negros e escritórios, ou então num lugar onde se dá aula, onde interagem grupos de pessoas de diversas gerações. Mas o que caracteriza uma escola não são essas coisas, o que caracteriza uma escola é a sua forma particular de existir. A forma de existência da escola é dada por um fluxo de interações entre pessoas, notemos que o fundamental nesta noção de escola é a ideia de que seus elementos constituintes não são objetos e sim “pessoas que interagem”.

Quando se observa a interação que caracteriza o tipo de entidade que é uma escola, vê-se que não se trata de qualquer fluxo genérico de interações. É um tipo de fluxo particular, modelado por uma estrutura composta por um conjunto de normas, cultura e modelos que dão coerência ao fluxo. A escola é escola em primeiro lugar, desde que se apresente como a interação intersubjetiva (entre sujeitos) no marco de uma estrutura ou padrão que regula o fluxo de interações e que lhe dá sua identidade – sua unidade – enquanto escola. Essas interações fluem mediadas pela intenção de produzir aprendizagens. De fato, pode-se dizer que uma escola tem prédios, normas e esse tipo de coisas. Porém a sua unidade, o que permite que se diga “é uma escola” é dada pelo modelo de interações intersubjetivas. O fenômeno “escola” emerge do “modelo das interações humanas”. O modo de existir da escola é, então, o de um modelo de interações entre sujeitos. Uma escola assim concebida é o que, no campo das ciências cognitivas, se considera um “fenômeno emergente”. Outros nomes para este modo de existência são: “auto-organização”, embriologia; “complexidade”, em filosofia; ou “rede comunicacional”, em teoria das organizações (CASASSUS, 2007, p. 62).

Sua reflexão se estende também no âmbito da sala de aula. Casassus (2007) diz, ali interage um sujeito o professor, com outros sujeitos os alunos, nesta interação eles fazem com que a aula aconteça. Os professores ao interagirem com seus alunos claramente produzem a aula sob um modelo de ação que guia o processo de ensino-aprendizagem.

Em suas atribuições, os professores reclamam que para o êxito ou fracasso dos seus alunossão considerados alguns aspectos como: apoio da família, habilidade dos alunos, autoestima, clima da escola, recursos, métodos de ensino, expectativa dos professores. Segundo eles os alunos que não apresentavam um bom rendimento ou fracasso escolar têm como origem as condições familiares.

De acordo com Foucault (2007), a partir do século XVIII são codificadas novas regras (bem precisas), as relações entre pais e filhos que são mantidas e com poucas alterações, elas são regidas por todo um conjunto de obrigações que se impõe tanto aos pais quanto aos filhos, obrigações de ordem física (cuidados, higiene, limpeza, proximidade atenta); amamentação das crianças pelas mães; vestuário sadio; exercícios físicos para o bom desenvolvimento do organismo; corpo a corpo permanente e coercitivo entre os adultos e as crianças. A família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social, em um sistema de parentesco, mecanismo de transmissão de bens.

Em sua análise Foucault (2007) relata o que acarreta um efeito de limitação ou intensificação das relações que constituem a família no grupo (pais – filhos), uma certa inversão de eixos: o laço conjugal não serve mais para estabelecer a junção entre duas pessoas, mas na organização que servirá de matriz para o adulto, servindo para continuidade, para produzir descendência, mas também para fabricar nas melhores condições, um ser humano elevado ao estado de maturidade. A nova “conjugalidade” é aquela que congrega pais e filhos, família aparelho estrito de formação, solidificado no interior da grande e tradicional família – aliança. O retângulo pais e filhos torna-se a “homeostase” da saúde, desde o fim do século XVIII o corpo sadio, limpo, válido; o espaço purificado, límpido, arejado, a distribuição perfeita dos corpos, dos lugares, dos leitos, dos utensílios, o jogo do “cuidadoso” e do “cuidado”, constituem algumas das leis morais essenciais da família.

O contexto familiar mudou muito nas últimas décadas, a estrutura das famílias adquiriu uma outra configuração, pois convivem em situações diversas como, de famílias grandes passou a famílias com números reduzidos de filhos, a diferença de idade entre irmãos aumentou e famílias sem filhos é comum.

Casassus (2007) diz por motivo de divórcios, separações ou decisões pessoais aumentou também as famílias uniparentais²³ onde o chefe da casa é uma mulher, apesar da

²³Uniparental: A família, “laboratório das relações”, manteve-se numa forma estável durante séculos. As uniões eram “para sempre”. Hoje, já não é surpresa quando os casais se separam. Porém, o divórcio não é um fim. Ele é um momento de transição. A separação não destrói a família. Ela toma uma nova forma. Uma das novas modalidades é a que denominamos de uniparentais, ou seja, pai e filhos e/ou mãe e filhos, nas quais as mudanças

crescente diversidade de situações, onde metade das famílias é do tipo nuclear – biparental²⁴. A presença da mulher no mercado de trabalho cresceu, e tanto o pai como a mãe ficam grande parte do tempo fora de casa, deixando o cuidado das crianças ao encargo de outras pessoas.

A diversidade de situações não é só produto da modernidade cultural como também está relacionada com situações econômicas. Na América Latina existe uma correlação importante entre a renda e a estrutura familiar que, grosso modo, se traduz por uma maior porcentagem de famílias, extensas e compostas nos setores pobres do que nos setores de alta renda. O nível de escolaridade dos pais aumentou, mas de forma diferenciada entre os países. De certa maneira, a família que outrora era vista como um agente educador reduziu seu papel nesta função, cuja responsabilidade foi progressivamente transferida para a escola, enfraquecendo a tradicional aliança entre esta e a família como agentes educadores. Consequentemente, o peso dos docentes na educação das crianças aumentou (CASASSUS, 2007, p. 128).

Portanto, com esse contexto familiar não existe algum tipo de influência que a família exerça sobre o desempenho dos alunos, já que os ambientes familiares são variados, e a influência dos pais sobre os filhos muito diversificados.

3.1.9 Você se considera um aluno disciplinado

A escola é um espaço de socialização, é importante perceber como os alunos constroem seus vínculos, nas suas relações com os colegas, os demais membros da comunidade escolar. Ao serem questionados a respeito de seus comportamentos, quanto ao se considerarem disciplinados, as respostas (Tabela 9) foram:

Nas escolas estaduais dois alunos com a idade de quinze anos disseram que se consideram disciplinados porque “tem respeito e educação”, o outro se pronunciou dizendo que “sabe respeitar os horários de conversar e das brincadeiras”.

Nas escolas municipais, uma menina com idade de sete anos, relatou “não respeito aos professores, nem aos amigos da sala, sou muito bagunceira e conversadeira”. Na outra escola pesquisada um menino de quatorze anos relatou “porque eu não paro quieto”, suas respostas foram que não se consideram disciplinados.

nos limites estabelecem uma clara separação entre o marido e a mulher. Esta transição envolve um processo doloroso, que vai exigir trabalho psicológico e reorganização.

²⁴ Biparental: hoje começa a ser cada vez mais difícil afirmar que existe uma estrutura familiar que quando comparada a suas congêneres é, inequivocamente, aquela que melhor salvaguarda as crianças: A família biparental fundada no casamento. O crescimento da taxa dos divórcios, das famílias reestruturadas e coabitantes e o crescimento do número de nascimentos fora do casamento, e a agora tão em voga baixa de natalidade, verificados na sociedade teve como consequência uma alteração profunda na composição proporcional das tipologias familiares presentes.

Nas escolas particulares três alunos: duas meninas, uma com oito anos e a outra com quinze anos, e um menino com oito anos, todos afirmaram ser disciplinados. A menina de oito anos diz “porque não quebro vidro da escola, não picho a escola, não quebro a torneira da escola”. O menino de oito anos diz “porque eu nunca falei palavrões, não pichei a escola, nunca quebrei a escola”. A menina de quinze disse “pois sou educada com meus colegas e professores, mantendo um bom relacionamento com eles e presto atenção nas explicações feitas em sala”.

3.1.10 Você considera seus colegas disciplinados

A escola para os alunos além de ser um espaço de socialização, também se constitui em um local de encontros, de construção de amizades e relações que podem ser afetivas ou conflituosas. A questão abordada (Tabela 10), se eles consideravam seus colegas disciplinados dentro da sala de aula? Nas escolas estaduais os dois alunos de quinze anos se posicionaram, assim: “não, pois alguns não respeitam os professores”, o outro “não, grande parte não tem educação, conseqüentemente não tem respeito”.

Nas escolas municipais, a menina de sete anos respondeu “alguns colegas são disciplinados e outros não”, o menino de quatorze anos respondeu “são poucos”, mas os dois assinalaram que sim que consideravam seus colegas disciplinados.

Nas escolas particulares a menina de oito anos respondeu “sim, porque alguns são iguais a eu, educada”, o menino de oito anos respondeu “sim, porque eles não são egoístas, não brigam e são legais”, a menina de quinze anos respondeu “sim, porque algumas conversas paralelas são comuns, mas sempre que surpreendidos eles param e voltam a prestar atenção nos professores”.

3.1.11 Questionados aos alunos se consideram seus colegas mais disciplinados ou indisciplinados, se gostam da escola, se gostam da sua turma

Na tabela 11, foram agrupadas as questões: 4, 5 e 6 por se tratarem de perguntas fechadas, apenas para assinalar, a questão de n. 4 perguntava se eles consideravam ter mais alunos disciplinados ou indisciplinados? Nas escolas estaduais um respondeu que existem mais alunos disciplinados, o outro que existem mais alunos indisciplinados.

Nas escolas municipais, a menina respondeu que existem mais disciplinados, o menino que existem mais alunos indisciplinados. Nas escolas particulares todos responderam que existem mais alunos disciplinados.

Na questão de n. 5 perguntava se gostavam da sua escola, todos os alunos responderam que sim.

Na questão de n. 6 a pergunta era se eles gostavam da sua turma de sala de aula, apenas um menino de quinze anos da escola estadual respondeu que não gostava, os outros alunos responderam que sim, que gostavam da sua turma.

3.1.12 Seus pais mostram preocupação com seu desempenho

Para Foucault (2007), a família deve se tornar um meio físico denso, permanente, contínuo que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança, uma figura material como o meio mais próximo se tornando para ela, um espaço imediato de sobrevivência e de evolução.

Partindo dessa análise de Foucault, constatamos a importância da família como base de sustentação na educação de crianças e adolescentes, ensinando a direção, transmitindo valores, demonstrando interesse por tudo que eles realizam, ficando atentos com desempenho escolar dos seus filhos.

Um dos questionamentos feitos aos alunos (Tabela 12) foi se seus pais mostravam preocupação com seu desempenho escolar. Os meninos das escolas estaduais afirmaram que sim, dando o seguinte depoimento: “comparece na escola, orienta as tarefas, estão presentes no dia a dia escolar”, o outro “questionando notas e trabalhos”.

Os alunos das escolas municipais responderam: “a menina me ajuda nas tarefas”, o menino “não sei”. Assinalaram que sim que os pais têm preocupação com seus estudos.

Os alunos das escolas particulares responderam que sim, os pais se preocupam com seu desempenho escolar, uma das meninas afirmou “preocupados com minhas notas, olham meu caderno, me ajudam nas tarefas”, o menino, “eles olham minhas notas, ajudam a fazer as tarefas”, a menina de quinze anos respondeu apenas “não”.

3.1.13 Se você fosse professor ou diretor da escola, que solução buscaria para melhorar o problema da indisciplina

Ao considerar a escola como um ambiente privilegiado de socialização (Tabela 13), busca-se caracterizar a diversidade das relações, que se dão no seu espaço entre seus agentes e como acontece o processo de interação entre os alunos. Ao serem questionados se você fosse professor ou diretor da escola, que solução buscaria para melhorar o problema da indisciplina?

As respostas dos alunos das escolas estaduais foram: “ter um coordenador de disciplina”, “na situação que estamos não cabe aos gerentes escolares impor educação”.

As respostas dos alunos das escolas municipais foram: “deixaria de castigo sentado do lado da professora”, “eu dava suspensão e chamaria os pais”.

As respostas dos alunos das escolas particulares foram: “eu iria conversar com meus alunos para serem educados e fazer tudo certo”, “eu iria dizer a importância de uma escola para os alunos, porque para uma pessoa ser educada precisa mostrar respeito aos amigos e aos mais velhos”, “acredito que a escola está muito bem servida nas repressões feitas à indisciplina”. Agiria da mesma maneira, com chamadas aos pais, suspensões quando necessário e muito diálogo, pois com adolescentes ele é essencial.

Os alunos ao serem questionados quanto a se considerarem disciplinados, a maioria deles responderam que sim, pois respeitam os horários de conversar e brincar, prestam atenção nas explicações dos professores (aula), mantendo bom relacionamento com eles e com os colegas, e respeitam e têm cuidados com a parte física da escola (não depredando). Somente dois alunos participantes da pesquisa responderam que não eram disciplinados, não respeitavam nem os professores, muito menos os colegas da sala de aula, se consideram bagunceiros e gostam de conversar, não conseguem ficar quietos.

Quanto a considerarem seus colegas disciplinados, apenas dois alunos responderam que não, pois dizem que o alunado não tem respeito pelos professores e são muito mal educados. Ainda assim, afirmam que têm mais alunos disciplinados, e no seu ponto de vista, os colegas indisciplinares são minorias, porque eles gostam muito das suas escolas e que existe um bom relacionamento entre todos.

Muitas vezes a indisciplina na escola está associada ao fraco rendimento escolar dos alunos, a sua falta de sucesso pode levá-los a investir pouco nas atividades escolares, segundo Santos (2006), ao desinteressarem-se pela escola, desencadeiam emoções negativas, que se traduzem em comportamentos inadequados na escola ou fora dela, que são por muitas vezes

julgados como sendo indisciplinados, são comportamentos que podem ser indicados como falta de disciplina e de moral. Diz, ainda, que o grupo exerce uma enorme importância nos processos de socialização e de aprendizagem de crianças e adolescentes. A sua influência torna-se decisiva para explicar certos comportamentos que resultam da imitação de outros membros do grupo.

Certas manifestações de indisciplina não passam, muitas vezes, de meras manifestações públicas de identificação com modelos de comportamento característicos de certos grupos. Através delas os jovens procuram obter a segurança e a força que lhes são dadas pelos respectivos grupos, adquirindo certo prestígio no seio da comunidade escolar. A turma é também um grupo, sem que, todavia, faça desaparecer todos os outros aos quais os alunos se encontram ligados dentro e fora da escola. Numa sociedade em que os grupos familiares estão desagregados, o seu espaço é cada vez mais preenchido por esses grupos formados a partir de interesses e motivações muito diversas (SANTOS, 2006, p. 7).

Nos últimos tempos novas concepções acerca da indisciplina desenvolvem-se nas escolas, aumentando de modo significativo, a definição de acontecimentos que antes não passavam de práticas sociais costumeiras. Para Abramovay (2002), nesse sentido, a violência deixa de ter relação apenas com a criminalidade e ação policial, e passa a ser alvo de preocupações ligadas à miséria e ao desamparo político, acarretando novas formas de organização social, relacionadas com a exclusão social e institucional, ocorrendo situações de não “integração” na sociedade.

Como parte da linha de pesquisa ‘Juventude, Violência e Cidadania’, desenvolvida pela UNESCO nos últimos anos, entende-se por violência a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) e também contra si mesmo – abrangendo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de agressão sexual. Compreende-se, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 89).

Há uma infinidade de elementos que os jovens incluem nas suas percepções como sendo de atos violentos, apesar do conceito geral que é compartilhado por todos de ação violenta; aquela que provoca prejuízo ou algum tipo de dano às pessoas constituindo-se de diferentes espécies, dos mais variados meios. Abramovay (2002) reforça que para os jovens a violência nem sempre se refere à agressão física, pois são vários os estudos que consideram como violência situações que não envolvem a força, como magoar, agredir por meio de palavras e atitudes, comportamentos que os jovens consideram “falta de respeito”, para eles são formas de ações violentas.

Agressão não só corporal, mas verbal. Acho que qualquer coisa [...] na intenção de magoar uma outra pessoa, eu acho que é uma violência. Embora você não toque, não machuque, mas você machuca de outra forma, não é? Isso também é uma violência. (Grupo de alunos, Escola Pública, Fortaleza) (ABRAMOVAY, 2002, p. 90).

De acordo com Abramovay (2002) ao definir o que é violência, os jovens fazem questão de enfatizar situações nas quais a força física não está presente, essa ideia de agressão física como forma de violência, ocupa lugar importante, representando o máximo no conjunto de situações levantadas por eles como violentas. Nos tipos de distinções de violência que os jovens fazem, por exemplo, encontramos violência moral e violência física; violência verbal ou psicológica e física se incorporarem situações que não envolvem situações de agressão física, guardando um significado muito distinto para eles.

Santos (1995), afirma que vivemos uma mudança de paradigma onde a modernidade deixa de renovar-se para entrar em crise final que vem se repercutindo na organização escolar, cujos professores se queixam de não saber como conduzir as situações do seu cotidiano. A indisciplina e a violência na escola são uma das situações que mais tem perturbado professores das redes de ensino, ao observarem mais cuidadosamente para inserir o assunto no processo de aprendizagem.

Têm ocorrido nas escolas situações típicas em relação à violência, experiências violentas extremas com diferentes variações: ameaças de agressões de alunos contra professores, uso de armas, consumo de drogas, roubos, furtos, violência contra o patrimônio público, que estão invadindo o espaço da escola. Conforme Abramovay (2002), existem casos que a situação detectada compromete a viabilidade do processo pedagógico, que deve ser capaz de preparar crianças e jovens para ter responsabilidade, com espírito de compreensão, tolerância, paz em uma sociedade livre, com igualdade de sexos e de povos, nacionais e religiosos de diferentes origens.

Segundo Debarbieux (2001), a violência pode ser concebida como um conjunto de fenômenos que não são vividos enquanto tais por aqueles que são vítimas deles, mas que podem ser reagrupados sob o termo de “violência simbólica”. A reprodução de uma sociedade desigual e o fraco sucesso escolar de crianças que sofrem a cultura da classe dominante pelos hábitos de uma violência simbólica são definidos como: “poder que chega a impor significações como legítimas, dissimulando relações de força que se encontram no fundamento de sua força”. A violência dos adolescentes que poderíamos crer em ruptura com a ordem social, particularmente com a escola, está reproduzindo conforme as violências sofridas.

Nas palavras de Charlot (2002), os jovens envolvidos nos fatos de violência são cada vez mais novos, pois alunos de oito a treze anos mostram-se violentos até na presença de adultos, como podemos observar nas falas de algumas professoras do maternal que relatam já ter se defrontado com fenômenos de violência em crianças de quatro anos. A representação da infância como inocência se mostra atingida, e os adultos se interrogam hoje sobre qual seria o comportamento dessas crianças quando forem adolescentes, expressando uma fonte de angústia social frente à violência escolar. Assiste-se também um aumento do número de “intrusões” externas na escola: trata-se da entrada nas dependências da escola, mesmo nas salas de aula, de bandos de jovens querendo acertar contas, de disputas nascidas no bairro.

Charlot (2002) expõem ainda que mais seguidamente um pai, uma mãe, um irmão, um amigo que vem vingar com selvageria uma injustiça sofrida por um aluno, por membros da escola ocasiona aí uma outra fonte de angústia social. A escola não é mais vista como um lugar protegido, mas um espaço aberto às agressões aos professores e ao pessoal da escola que são objetos de atos repetidos mínimos, que não são violências em si mesmos, produzindo um estado de sobressalto, de ameaça permanente, mesmo quando na escola parece relativamente calma, todos sabem que essa calma pode ser quebrada no instante seguinte.

A violência dos alunos teria uma explicação, se fosse uma forma de resistência às normas de dominação impostas pela burguesia, Debarbieux (2001, p. 3) expressa que “a escola contribuiu quebrando a riqueza cultural dos meios juvenis, nos quais os afrontamentos iniciativos e oposições de grupos eram a base socializante”. A nova preocupação com uma criança pela família está retratada em novas formas de controle social, isto é, a educação não violenta que se torna rede de interdições. A violência é então a parte rejeitada da sociabilidade juvenil, e nos pátios de recreio, a repressão da violência acarreta a supressão de todos os jogos que comportam alguma dose dela.

Debarbieux (2001) citando Foucault (1975) diz que não podemos senão pensar aqui nos trabalhos de cuja análise do poder moderno consiste em mostrar como nascem nas sociedades liberais, coações suaves, mas constantes, que são libertíssimas, que as sociedades antigas não tinham nem mesmo sonhado. As revoltas de liceu do século XIX, os extravasamentos coletivos em imensas bagunças aparecem sob essa ótica de resistência da cultura juvenil que por muito tempo, numa “compreensão explosão”, guardará sua força e manterá o risco de crise.

Campanha “Aprender Sem Medo”²⁵ 7(2008) destacam que, a cada dia, aproximadamente um (1) milhão de crianças sofre algum tipo de violência nas escolas em todo o mundo. Além da quantidade alarmante de vítimas, a pesquisa indica que a violência não afeta apenas a personalidade, a saúde física e mental e o futuro potencial da criança, mas traz também danos irreparáveis para a família, a comunidade e a economia nacional. Ainda conforme o relatório, o castigo corporal nas escolas assume diversas formas, variando desde professores batendo nas crianças com a mão até o ato de queimar, esquentar ou forçar as crianças a sentarem em posições desconfortáveis por períodos prolongados. Estes tipos de tratamento, no geral, são defendidos em nome da tradição e, às vezes, da religião. O suposto impacto benéfico no comportamento infantil também é frequentemente usado como argumento para defender a punição física como um método disciplinar (SANTOS, 2010, p. 23-4).

A definição de poder remete a reflexões que não se desagregam de análises políticas, mas se expressam em diferentes formas de relações sociais de um poder que circula e que funciona em cadeia, ou seja, não está localizado aqui ou ali, exerce-se como uma rede e os homens, como sendo efeitos desse poder, são transmissores, concebidos em suas relações sociais múltiplas, constituindo um corpo social por inteiro.

Foucault (2007) argumenta que com a descoberta do corpo como uma fonte inesgotável de poder, enquanto sistema e disciplina é algo passível de manipular e fácil de ser adestrado, isto é, sensível à dominação. A disciplina que se desenvolveu no século XVII e XVIII, foi instaurada em todas as instituições, como: a escola, as oficinas, os exércitos. Vale ressaltar que ela nunca ela foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento que passa a gerir a população, minuciosamente, no detalhe compreendendo assim a substituição, de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta para uma sociedade de governo. Com esse triângulo: soberania – disciplina – gestão governamental tem a população como seu alvo principal, seus dispositivos de segurança como mecanismos essenciais.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças ela 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 potencia que poderia

²⁵Aprender Sem Medo: a campanha global para acabar com a violência nas escolas (Plan, outubro de 2008). O relatório foi elaborado a partir de informações provenientes da Iniciativa Global para Acabar Com Todo o Castigo Corporal Contra Crianças – Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, em inglês. (Global Initiative To End All Punishment of Children). (SANTOS, Janete Cardoso dos. Violência na escola: um estudo sobre conflitos. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010).

resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1999, p. 119).

As relações de poder acontecem dentro dos contextos sociais, sendo a escola uma delas uma vez que nas suas relações hierárquicas utiliza o poder como exercício para disciplinar as vontades, coagindo as pessoas para se tornarem úteis de acordo com as normas estabelecidas pela instituição escolar. Conforme Eyng e Possolli (2011), o nível da hierarquia e a função dos membros da escola estabelecem relações de poder e normas de conduta que se propõem a disciplinar o convívio, já que a escola apresenta semelhança com as prisões na disposição física, na organização hierárquica, nas ferramentas de disciplinarização e na vigilância constante a que são todos submetidos. Portanto, a percepção de poder é algo exercido por um sujeito contra outros sujeitos, como relação de força de forma violenta, em que o mais forte se sobrepõe aos mais fracos.

Ao exercitar constantemente a pressão sobre os alunos para que estudem, façam as atividades, prestem atenção e respeitem as regras estabelecidas por um sistema escolar com função normalizadora, estabelecem-se como causa primária a coação e o poder de regulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens relativas ao trabalho escolar contemporâneo são perceptíveis, uma vez que existe uma associação imediata entre os alunos e as referências de indisciplina e violência, com a qual alguns costumes discordantes de parte dos estudantes ganham relevância no cenário pedagógico.

Afirmam os especialistas que acreditam que a violência no âmbito escolar é a extensão de um problema que assola a sociedade como um todo. Ferreira Santos (2009) define que o contexto social mundial é de violência, e que somos bombardeados constantemente com informações sobre violência das mais diversas ordens. Há discursos de paz, mas as ações são de violência, “estamos mergulhados num clima de guerra civil não declarada”, e em meio a esse contexto a escola perdeu suas características antigas de rigidez. “O ensino deixou de ser educação para se tornar administração”. Hoje se ensinam disciplinas como química, física, biologia e outros, mas o relacionamento humano e os valores éticos foram deixados de lado.

Sob essa perspectiva ética e violência são opostas, uma vez que violência significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror (CHAUI, 1999, p. 1).

A socióloga do núcleo de estudos da violência da Universidade de São Paulo, CarenRuotti (2009) diz que precisa haver, por parte das escolas, uma atitude de resignação, porque para os geradores de conflito elas não possuem qualquer representação. “As escolas não sabem lidar com a violência, transferência e expulsão dos alunos infratores não resolvem nada. A escola tem que quebrar o ciclo dessa velha fórmula, de uma sociedade violenta” e apontar como solução o trabalho conjunto entre direção, corpo docente e comunidade, o que não existe nas instituições onde o índice de violência é alto. É preciso trazer a família para a escola, não só quando os filhos se envolvem em situações de conflito.

No ano passado a UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação fez um questionário para avaliar o perfil do professor brasileiro. Em uma das questões sobre a percepção que tinham do próprio trabalho, 54,8% afirmaram ser um problema manter a

disciplina em sala de aula; 51,9% mencionaram as características sociais do aluno; 44,8% a relação com os pais. Outros pontos críticos estão relacionados com o volume de trabalho, falta de tempo para preparar aulas e corrigir avaliações (648 professores entrevistados).

A justiça restaurativa²⁶ é um modelo adotado devido à agravação do problema de violência nas escolas. Essa forma alternativa e complementar de resolução de conflitos existe há mais de 30 anos e vem como estrutura para lidar com essa violência, tentando dar uma resposta efetiva que aumente a responsabilidade dos transgressores. Com os campos de atuação em transgressões disciplinares e atos infracionais, esse sistema além de punir tem o dever de ressocializar, promovendo sessões de conciliação entre a vítima, ofensor, professores, assistentes sociais e membros da comunidade, em um círculo restaurativo, de forma que o adolescente tome consciência dos danos causados às vítimas e juntos identifiquem as possibilidades de resolução de conflitos, possibilitando a reparação dos danos.

Aquino (2010) divulga em levantamento realizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2006), em parceria com o DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos que 87% dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, alegam ter presenciado casos de violência no interior da escola, composto de agressões verbais, segundo depoentes 96%, atos de vandalismo 88%, agressão física 82%, furto 76% dos depoentes. Dados do levantamento apontam também a sensação de insegurança, tanto no entorno quanto interior escolar, que se traduz em ameaças constantes em alunos e professores que estão submetidos. Afirmam ter consciência de casos de tráfico e consumo de drogas na escola, dizem ter conhecimento também de casos de pessoas armadas nas escolas (não menciona o número de depoentes).

Tendo como principais causas segundo levantamento da pesquisa: conflitos entre alunos 76%, consumo de drogas e álcool 63%, falta de funcionários 60%, pobreza generalizada 45%. Os professores pesquisados responsabilizam os alunos pela violência escolar em 93% dos casos, pessoas desconhecidas seriam responsáveis por 31% dos casos, os outros 25% das ocorrências teriam como causa pais e responsáveis conta Aquino (2010).

²⁶ A Justiça Restaurativa é uma corrente relativamente recente nas áreas da vitimologia e da criminologia. Surgida em meados da década de 70, nasce associada à proclamação do fracasso da denominada justiça retributiva, incapaz de dar respostas adequadas ao crime e às problemáticas específicas de vítimas e infratores. O objetivo não é apenas reduzir a criminalidade, mas também seu impacto sobre os cidadãos, tendo como ponto principal a obtenção e manutenção de uma sociedade civil e saudável. A Justiça Restaurativa foi promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 2002, implantado no Brasil em 2004 e tem o apoio do Ministério da Justiça e Secretaria Estadual de Educação, que adotou o sistema em 2006.

O cenário configurado de atos violentos é alarmante nas escolas, teríamos uma epidemia de violência? Negando tais evidências ou mesmo admitindo significaria aprová-las sem mediação alguma. Daí que a questão exige uma resposta ambivalente, pois se do ponto de vista afirmativa que temos de determinados eventos violentos, estão aumentando a preocupação social, relativa a essas ocorrências no perímetro escolar. Negativa seria porque tais ocorrências sempre estiveram presentes em maior ou menor grau administradas sempre de uma maneira ou de outra.

A grande diferença hoje é que os profissionais da educação conforme Aquino (2010), não parecem mais acreditar que é possível evitar e gerir tais ocorrências no interior da escola, por meio de procedimentos pedagógicos. Motivo esse da causa de transferência de responsabilidade, para profissionais de outras áreas (saúde, justiça, polícia e outros), o grande interesse da mídia parecendo um pedido de socorro e ao mesmo tempo um atestado de inaptidão. Assim, o levantamento realizado pela APEOESP e DIEESE aparece como exemplo da transformação da violência escolar, em uma espécie de crença social generalizada, porque sua força performática consiste em juntar múltiplos significados distintos em uma mesma experiência para todos os que nela estão envolvidos, ao mesmo tempo convertida numa imagem dominante, senão única.

Dentre os números da violência urbana, policial e familiar, o Brasil e muitos outros países enfrentam também as estatísticas da violência escolar, que acontece no interior das instituições de ensino. Esse tipo de violência quando põe em risco a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas dos alunos e do corpo docente, tem efeitos graves sobre as escolas, contribuindo para o insucesso dos propósitos e objetivos da educação, do ensino e do aprendizado. Como acontece com a sociedade, a escola não está imune à violência social e acaba sendo um espelho dessa realidade e diante de um ambiente conturbado e vulnerável, a escola perde suas características e funções essenciais de educação, socialização, promoção da cidadania e do desenvolvimento pessoal (ILANUD).

O que está presente nessas várias formas de perceber a violência escolar é a visão de que ela não se reduz apenas a violência física, mas reunidas em outras formas de violência e incivildades, a violência exercida pela escola é própria das condições de degradação que apresentam no acolhimento dos alunos. Foucault (1999) no seu pensamento pela imposição disciplinar de controle dos corpos diferencia alunos “indisciplinados” dos “disciplinados”, numa tentativa equivocada de educar pela punição os infratores da ordem. Pois um corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado, a disciplina fabrica assim corpos submissos, exercitados, modelados através da sujeição.

Segundo Abramovay (2010), o que é espetacularizado, o que tem visibilidade é o que tem importância, o mundo real confunde-se com as imagens que são valorizadas e tornam-se ícones de poder, até porque os comportamentos dos seres humanos se regem por essa lógica. Imagem que se constrói nas interações entre pares, mas também na sociedade contemporânea, que embaça a identidade dos cidadãos, na busca do aparecer para alguns e para todos, na sociedade que de alguma forma os fabrica. Para os jovens a violência muitas vezes é para ressaltar fama e poder.

Neste quadro como descrição da atualidade, a violência literalmente toma corpo, e para Abramovay (2010) ao ser produzido pela cultura de massa, o sujeito também, por falta de projetos sociais compartilhados, encara o outro apenas como objeto, com característica de competidor, e com a violência percebe-se como o melhor, funciona como um predador do corpo do outro para seu próprio benefício.

Surgem muitos tipos de violência na realidade atual como forma e expressão (a violência muda), ocorrem a mudança nas representações do fenômeno, numerosos e frequentes esforços são realizados com a intenção de fornecer uma mostra objetiva, cifras da violência (estatística de crimes, de delinquência, de motins). Em sua alta subjetividade é aquilo que em dado momento uma pessoa, um grupo, uma sociedade como tal considera.

Algumas instituições se destacam muitas vezes nas falas de jovens sobre sua vida, como a família, a escola e a polícia. São instituições que são citadas nos noticiários da mídia veiculando notícias do ser das gangues (em particular a família e a escola). São essas instituições que estão mais presentes na vida dos jovens, portanto, segundo senso comum são as que mais teriam condições de conter e reorientar.

No discurso dos jovens em gangues, a escola aparece não como local de aprendizagem (mesmo que lá tenham aprendido as primeiras letras de “pichação”), mas palco para criar plateias, por muitas vezes lugar para encenação de espetáculos violentos. Não é mais espaço de escuta para influenciar as formas culturais da juventude que antagoniza o paradigma escolar (conflitos, brigas, desavenças, tanto entre os próprios estudantes como entre eles, professores e diretores), dando indicação da ausência de espaço para com os jovens.

De comum nos relatos sobre circulação no privado e no público, nas relações familiares, com a escola e com a lei, o vazio de referências institucionais de respeito. Os pais são amados, mas não necessariamente escutados; a escola é importante, mas não ensina e a lei que lhes chega pela polícia não funciona quer de forma preventiva quer de forma punitiva justa, de acordo com normas civilizatórias. Não ao azar, os modelos de referência são os amigos, a família de rua, a gangue (ABRAMOVAY, 2010, p. 184).

Os estudos repetem a evidência de formas de violência contra a escola (dizem respeito às agressões ao patrimônio), nos últimos vinte anos. Sposito (2001) aponta um padrão de sociabilidade entre os alunos notável por práticas violentas (físicas e não físicas, incivildades), que atingem regiões situadas em áreas precárias e mostram também escolas particulares destinadas a elites. Chamando a atenção por estar disseminada no conjunto dos alunos, os discursos tendem a juntar esses comportamentos à conduta dos grupos juvenis, pelos atos violentos no interior da escola. Nos relatos dos professores e registrados em pesquisas empíricas, indicam situações extremas de violência pelo conjunto do corpo de alunos, como uma rebelião coletiva, ainda não estudada. Podendo ser observadas na ociosidade (falta de professores, falta de energia elétrica no noturno), ocasionam em minutos a destruição de todo mobiliário pela maior parte dos alunos presentes, relacionando violência e pobreza como indissolúveis.

Guimarães (1990) relata que os diretores reclamam dos atos de vandalismo cometidos pelos próprios alunos, além das brigas entre eles, dizendo: os próprios alunos destroem a escola, descarregam tudo aqui é uma insatisfação muito grande, a gente dá atenção para eles, a escola dá a mãe e a família que não dão atenção a eles, a mãe vai trabalhar e volta tarde. Outras escolas que eram depredadas frequentemente com a vinda de guardas e telas de proteção foram colocadas grades, cessando o problema. Em algumas escolas, houve uma diminuição do problema constante da depredação por pessoas que não pertenciam à instituição, e para melhorar as ocorrências, foram construídos muros, zeladoria e elevação do nível socioeconômico dos alunos. Ainda assim, alunos e ex-alunos nos finais de semana quebram vidros e cortam a fiação elétrica.

A autora afirma ainda que as depredações, as pichações, a formação de turmas, das gangues representam uma forma de persistir, de não se submeter. Manifesta-se também na forma de zombarias, do riso, da ironia, de silêncio e muitas outras maneiras de resistir, diante das imposições das normas. Mostrando a impossibilidade da escola em reduzir na sua estruturação individual/racional ou societal/afetiva, fazendo da mesma um lugar de dominação, reprodução, mas também de resistência.

Em sua tese de doutorado “A Depredação Escolar e a Dinâmica da Violência” Guimarães pesquisou escolas, realizando entrevistas com alunos, professores, diretores, funcionários da escola, policiais, para detectar como essas pessoas entendiam a violência na escola e fora dela. As causas que apontavam a ocorrência do fenômeno e a opinião das pessoas sobre os órgãos encarregados da segurança escolar fizeram com que lhe permitisse perceber um movimento contraditório que dá forma as relações humanas.

O meu interesse em pesquisar sobre o tema da Indisciplina e da Violência surgiu da necessidade de compreender a ocorrência do fenômeno de modo tão frequente no cotidiano da escola, dessa forma busquei junto às escolas das redes públicas e particulares como suporte para realizar o estudo. Ficou evidente que as escolas apontam a existência de uma violência que está presente em forma de mecanismos disciplinares que estão por trás da vida escolar, através do controle de um determinado tipo de poder que todos nós exercemos. Então a indisciplina no espaço escolar pode surgir como maneira de resistência, expressa por meio de agressões físicas e verbais, intimidações que produzem revoltas, desenvolvendo uma crise nas relações que se dão dentro do ambiente escolar.

Nessa pesquisa empírica no que se refere à percepção das pessoas envolvidas a respeito do que significa disciplina e indisciplina, suas respostas foram bem parecidas, pois afirmaram que a disciplina seria (acatar as regras e normas escolares, imposição de limites, formação do caráter, respeito aos professores e colegas, convivência pacífica e civilizada que determina o sucesso ou fracasso escolar), e a indisciplina se estabelece como oposição ao não cumprimento de regras e normas, falta de responsabilidade e de valores, de cooperação, alegando que o mais importante é saber lidar com a causa do conflito de forma justa, saber ouvir e conversar com as partes interessadas, independente de quem começou a discussão e não apenas atribuir culpa impondo punições.

A partir da análise dos resultados obtidos da pesquisa foi possível apontar que vários fatores despontam como manifestações de indisciplina e violência nas escolas, como: questões de contexto social, familiares, e relações que acontecem no interior da escola, bem como falta de tolerância, falta de interesse do aluno pelos estudos, relacionamento da família com a escola. Estas são dificuldades que interferem na escola comprometendo o ensino.

Esta pesquisa teve a intenção de retratar as percepções dos professores, diretores, coordenadores de disciplina e orientadores pedagógicos do ensino fundamental e médio, acerca das questões de indisciplina e violência das escolas estaduais, municipais e particulares, na cidade de Lages em Santa Catarina.

Nesse sentido, os professores revelaram um cotidiano atravessado por agressividades (agressões físicas, verbais, brigas), as incivildades (brincadeiras de mau gosto, apelidos, palavrões, apropriação indevida de objetos, falta de respeito com o professor), sendo os casos mais comuns, o que torna o ambiente escolar carregado de incertezas, medos, dificuldades e grandes desafios, sendo um dos principais entraves nas relações entre professores e alunos, comprometendo, assim, gravemente o ensino e a aprendizagem.

Em seus discursos os participantes desta pesquisa, apontaram alguns direcionamentos que serviram como ponto de partida, para a busca de soluções em um ambiente harmonioso, de boa convivência e respeito mútuo entre todos. Diante disso, assinalaram algumas recomendações: que o problema seja debatido com os familiares, comunidade, professores, alunos e direção; que sejam construídas no coletivo escolar estratégias de combate a indisciplina e na prevenção da violência no ambiente escolar; que se ofereça espaço de diálogo entre professores e alunos, onde os alunos possam ser ouvidos e aprendam também a ouvir pelo exemplo.

Quanto aos alunos pesquisados relataram que em algumas situações há falta de compreensão e habilidade dos professores para lidar com os conflitos que se criam e é evidente que a escola representada pela direção e coordenação deveria dar maior abertura para por em discussão estes assuntos, e não somente atribuir culpa a família que não estaria educando adequadamente seus filhos.

No que diz respeito ao tratamento com adolescentes, a pesquisa descobriu como dificuldade para o trabalho no discurso dos participantes, que os grandes obstáculos estão relacionados à falta de interesse dos alunos pelos estudos, a falta de participação da família na escola, as agressões e incivildades praticadas na escola.

A pesquisa aponta ainda que os fatores escolares não são os únicos geradores de indisciplina e violência na escola, estando incluídos também ocorrências de ordem social, dificultando os processos escolares, tendo como principais indicativos a falta de interesse e de comprometimento dos alunos, na busca da qualidade do ensino, desenvolvido pela escola, falta de relacionamento das famílias com a escola na educação dos seus filhos.

Segundo a pesquisa a grande queixa dos professores é a falta de interesse dos alunos pelos estudos, deixando claro a necessidade de mudança, uma maior flexibilidade na forma de transmitir o conteúdo, procurando adaptá-lo aos interesses dos alunos, buscando sempre mais informações e curiosidades, tornando a matéria e a escola mais agradáveis, ou seja, um espaço de troca e de interação para os alunos, bem como de lazer e acima de tudo de aprendizagem.

A maior parte da reclamação dos professores está relacionada aos pais, pela falta de interesse em acompanhar o desempenho escolar do seu filho, uma vez que transfere à escola toda a responsabilidade da educação da criança. Por outro lado a escola considera a família como grande aliada na educação escolar, principalmente no combate dos conflitos relacionados aos comportamentos dos filhos.

Foi associada também como causa principal desse processo de crise escolar, a perda da autoridade do professor e a pouca importância dada pelo aluno com a sua aprendizagem,

destacando-se nesse contexto a presença de diversas formas de conflitos, gerando um sentimento de impotência a todos os membros da instituição escolar, já que a violência escolar foi identificada não somente entre os alunos, mas também entre os professores para com os alunos e vice-versa. Vale ressaltar que a violência dos professores contra os alunos foi principalmente de maneira verbal, já dos alunos contra os professores assume a forma de um grande desrespeito e da indisciplina.

Levando em consideração as formas de relacionamento empregadas com os alunos, os conflitos do dia a dia não podem ser vencidos com simples ações educacionais, isto é, quando o diálogo não funciona e a conversa com a família não resolve para modificar os comportamentos indisciplinados, surge, então, a necessidade de a escola buscar novas estratégias para trabalhar com esses problemas que interferem na aprendizagem e no ensino.

Do ponto de vista escolar nenhuma solução foi ainda estabelecida, posto que não se consegue responsabilizar: o aluno, o professor, a família, a escola pelas dificuldades que se apresentam como entraves das práticas educativas.

O fundamental é analisar o que leva as pessoas a terem dificuldade de negociar soluções justas e respeitadas, pois para seguir normas é preciso entender a sua existência, que deve ser questionada para uma boa convivência no ambiente escolar, onde os comportamentos, atitudes, decisões devem ser tomadas com coerência, sendo a disciplina interesse de todos os envolvidos com a formação dos alunos.

No cotidiano das escolas segundo Abramovay (2002), existem vários exemplos de violência institucional; os alunos relatam que os professores têm dificuldades de dialogar com eles, muitas vezes são humilhados e ignorados completamente com seus problemas, não lhes dando a menor atenção. O mais grave é quando “a professora fala que não tem nada a ver com isso”, ou até mesmo quando tratam os alunos mal, recorrendo a agressões verbais, fazendo exposição dos mesmos ao ridículo quando não entendem algo ou não respondem a uma pergunta.

Agindo dessa forma, esses professores estão fazendo uso de violência simbólica (abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade) e institucional (marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder). Os relatos também passam pela incivilidade (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito), pela violência verbal, pelas exclusões sociais vividas e sentidas em sociedade. Essa tendência torna-se naturalizada sem importância nas ligações entre pares de alunos,

professores e funcionários da escola em geral, propondo o exame desses e outros lados sociais (ABRAMOVAY, 2002).

No final do século XVIII o processo de pedagogização do conhecimento, produziu transformações que Foucault denominou: “disciplinamento interno dos saberes”. Segundo Varela (1995), Foucault não discutia se a ilustração implicou em progresso, mas de analisar o imenso combate que se travou no campo do saber em relação com a formação e o exercício de determinados poderes, implicando uma reorganização dos próprios saberes. A necessidade de governar os sujeitos e a população servindo-se de diferentes procedimentos, frente a saberes plurais, locais diferentes, segundo as regiões dos diferentes espaços e categorias sociais, o Estado através de instituições e agentes legitimados entre eles, com um papel destacado, e os professores põem em ação toda uma série de dispositivos, tendo como finalidade apropriar-se dos saberes, de discipliná-los a seu serviço.

O problema da soberania não é segundo Foucault (2007), eliminado pela urgência de uma nova “arte de governo”, mas o oposto tornando a situação mais grave que antes. A disciplina também não é eliminada, sua instauração em todas as instituições das quais ela se desenvolveu nos séculos XVII e XVIII, só se torna compreensível a partir do desenvolvimento da monarquia administrativa. Nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada como a partir do momento que procurou gerir a população. Isso não queria dizer naturalmente gerir a massa coletiva dos fenômenos, ou ao nível de resultados globais. Mas geri-la em profundidade, detalhadamente a ideia de um novo governo do povo agrava o problema do fundamento da soberania, tornando-se necessário desenvolver a disciplina.

Analisa que não é uma substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar, desta fará uma sociedade de governo, mas trata-se de um triângulo: soberania – disciplina e gestão governamental, tendo a população como alvo principal e os dispositivos de segurança como mecanismos essenciais. É uma relação histórica profunda que se tornou central do governo, e o movimento faz o povo aparecer como um dado, campo de intervenção, objeto da técnica de governo, a economia como setor específico da realidade, a economia política como ciência a qual o governo interfere no campo da realidade, agrupa três movimentos: governo – população – economia política, que formaram um conjunto a partir do século XVIII e sobrevive até hoje, ainda não foi desarticulado.

Nas instituições modernas, a produção de subjetividade é realizada nos lugares mais reservados: casa, igreja, sala de aula, lojas, fabricando produtos (fábricas de subjetividades), onde os professores fazem parte dessa nova produção, é perceptível por vezes no seu discurso que se conserva preso a antigos valores criados na época em que foram educados nas escolas,

insistindo em identificar os atos indisciplinados e violentos dos alunos, a partir de modelos disciplinares a que eles estavam sujeitados.

Por isso as várias instituições da sociedade podem ser consideradas como fabricantes, formando sujeitos pelas diversas instituições por onde passam: da família à escola ao clube, à igreja, ao shopping. Para os alunos, o professor pode ser visto como desatualizado, em função deles absorverem rapidamente as informações das novas tecnologias, mas pode ser também um exercício de ordenação disciplinar a que todos estão assujeitados. Nas instâncias coletivas, constituídas de indivíduo – grupo, máquina, espaço, práticas múltiplas, criam ideias, conceitos, modos de viver.

A escola foi planejada como uma máquina disciplinadora para formar pessoas e grupos sociais, utilizando dispositivos nas camadas escolares, classificando, naturalizando hierarquias. Os lugares institucionais bem delimitados regulamentam os vínculos entre professor-aluno, professor-diretor-aluno-diretor, orientador-diretor-professor-aluno, sempre estabelecendo limites de comportamentos adequados às matérias do currículo, à disposição das carteiras, às crianças em fila.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et. al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **Gangues, gênero e juventude**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Brasil Rede Pitágoras, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006.

ABREU, Carlos Alberto Pereira. **Violência na escola desafiando a promoção de um ambiente saudável**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos plausíveis**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

ANDRADE, Pedro Duarte. **O tempo da cidade experiência urbana, tempo e literatura brasileira: do sonho moderno ao fim das utopias**. Rio de Janeiro: PUC, 2011.

APEOESP. Escola é vítima da violência. 2007. Disponível em <http://apeoespsub.org.br/especiais/escola_vitima_violencia.html> Acesso em 05.01.2012.

APOIO À VÍTIMA. APAV. Disponível em <http://www.apav.pt/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=119> Acesso em 21.01.2012.

AQUINO, JulioGroppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 15 ed. São Paulo: Summus, 1996.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. In: **Cadernos Cedes: na mira da violência: a escola e seus agentes**. Ano XIX, n. 47, São Paulo: UNICAMP, 1998.

_____. As transgressões da ordem escolar. HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

_____. **Instantâneos da escola contemporânea**. São Paulo: Papirus, 2007.

AQUINO, JulioR. A desordem na relação entre professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, JulioGroppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 15 ed. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda Aranha. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed., São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARENDDT, Hannah. A voz de apoio a autoridade do professor especial: grandes pensadores. **Nova Escola**, out. 2008.

_____. **O Que é Política?** Trad. Reinaldo Guarany. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2001.

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1994.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ATEU PRATICANTE. O que é violência simbólica, 20.10.2007. Disponível em <<http://ateupraticante.blogspot.com/2007/10/o-que-violncia-simblica.html>> Acesso em 29.11.2011.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007 [Tese de Mestrado].

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. Gestão democrática e educação para a cidadania: antídotos contra a violência e a indisciplina na escola. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

BONETI, Lindomar Wessler. A homogeneização da diferença como violência escolar. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Violência nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Unijuí, 2011.

CADERNOS CEDES: **Na mira da violência: a escola e seus agentes**. Ano XIX, n. 47, São Paulo: UNICAMP, 1998.

CALIXTO, Bruno. "Criança precisa de limites. Mas não o limite da pancada", diz relatora da "Lei da Palmada". *Época*, 16 dez. 2011.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde**. *Revista Bras. Enfermagem*, Brasília, 57 (5): 6-11-4, set. / out. 2004.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Da violência como anátema à educação como projecto antropológico: algumas questões e perplexidades. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

CARVALHO, AlesandreFilordi. **Foucault e a função educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Unijuí, 2010.

CARVALHO, José Sérgio. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. AQUINO, JulioGroppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 15 ed. São Paulo: Summus, 1996.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, b. 8, Ano 4, jul./ dez. 2002.

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

_____. Ensinar com significados para mobilizar alunos. *Nova Escola*, ed. 223, jun. 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Contra a violência**. Disponível em <<http://www.fpa.org.br/contraviolencia-por-marilena-chau>> Acesso em 07.01.2012.

_____. Explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. **Folha de São Paulo**, 14 mar. 1999.

DANELO, Márcio. Resenha da Obra “Deleuze e a Educação”. In: GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

DEBARBIEUX, Éric. Violência na escola francesa: 30 anos de construção social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 27, 2001.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

DIÁRIO DO GRANDE ABC, 2009. Escolas da Rede Estadual são palco de violência, 17.05.2009. Disponível em <www.dgabc.com.br/news>. Acesso em 02.02.2012.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari. **Vigiar e punir: Michael Foucault. Discutindo textos filosóficos I**, 2008.

_____. **Os bas-fonds da educação no Brasil Colonial**. Tese de doutoramento em Filosofia e Educação. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

ESCOBAR, Carlos Henrique. Dossier Deleuze. Holon Editorial. Disponível em <www.scribd.com/doc/17303511> Acesso em 17.01.2012.

ESTEVÃO, Carlos. **Justiça e educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

EYNG, Ana Maria (org.). **Violência nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Unijuí, 2011.

EYNG, Ana Maria; POSSOLLI, Gabriela Eyng. Convivência e violências nas escolas: as relações de saber-poder no currículo escolar. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Violência nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Unijuí, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto. **Educar o educador: reflexões sobre a formação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. 23 ed. São Paulo: Graal, 2007.

_____. Um dialogo sobre el poder. Madrid: Alianza Materiales, 1995. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Violência nas escolas**: perspectivas históricas e políticas. Ijuí: Unijuí, 2011.

FRANÇA, Sonia Moreira. A indisciplinar como matéria do trabalho ético e político. In: AQUINO, JulioGroppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 15 ed. São Paulo: Summus, 1996.

FURLANI, Lucia M. Teixeira. **Autoridade do professor**: meta, mito ou nada disso? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Áurea. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, JulioGroppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 15 ed. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **A depredação escolar e a dinâmica da violencia**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1990.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, JulioGroppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 15 ed. São Paulo: Summus, 1996.

HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Contribuição da filosofia frente à questão da violência, indisciplina e educação. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

HORN, Geraldo Balduino. **Discutindo textos filosóficos**. C: Chain, 2008.

ILANUD. Disponível em <www.promenino.org.br> Acesso em 9 fev. 2012.

ITANI, Alice. A violência no imaginário dos agentes educativos. In: **Cadernos Cedes**: na mira da violência: a escola e seus agentes. Ano XIX, n. 47, São Paulo: UNICAMP, 1998.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: A formação do Homem Grego. Trad. Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JORNAL HOJE. Disponível em <www.globo.com/g1.com.br/jornalhoje> Acesso em 27 jan. 2012.

JUSTIÇA RESTAURATIVA. Disponível em <http://www.apav.pt/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=119> Acesso em 21.01.2012

LENARDAO, Edmilson. A violência e indisciplina pautadas ao administrador escolar: proposta de formação continuada para o tratamento da questão junto a professores de uma unidade escolar. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência escolar**: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. São Paulo: Annablume, 2007.

MATOS, Guilene. Professores de escola pública sofrem com violência em sala de aula. **Folha do Dia**, 13 set. 2007, C2.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O castigo como violência na formação do caráter e a disciplinarização do corpo. EYNG, Ana Maria (org.). **Violência nas escolas**: perspectivas históricas e políticas. Ijuí: Unijuí, 2011.

NEVES, Paulo. Violência e cotidiano escolar: um dilema societário. HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

NOGUEIRA, Ione da Silva. A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania. VAIDERGORN, José (org.). **O direito a ter direitos**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

ORTOLANO, Marcos Rogério. A violência da escola. HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

PASSOS, Laurizete Ferragut, a indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 15 ed. São Paulo: Summus, 1996.

PEGORARO, Olinto; HÜHNE, Leda Miranda et al (org.). **Fazer filosofia**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994.

PIMENTEL FILHO, Ernesto & VASCONCELOS, Edson. Foucault: da microfísica à biopolítica. **Revista Aulas**, n. 3, dez. 2006/ mar. 2007.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./ abr. 2005.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 44, v. 15, maio/ ago. 2010.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Recordar Foucault**. In: RIBEIRO, Renato Janine. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTOS, Claudovone Ferreira; NUNES, Marinildes Figueredo. A indisciplina no cotidiano escolar. **Candombá**: Revista Virtual, v. 2, n. 1, p. 14–23, jan./jun. 2006.

SANTOS, Janete Cardoso dos. **Violência na escola**: um estudo sobre conflitos. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

SANTOS, Sonia. Da Sociedade disciplinar à Sociedade de Controle. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/sociedade%20disciplinar/index.htm>> Acesso em 2011.

SILVA, José Cláudio Sooma. Foucault e as relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. **Revista Aulas**, n. 3, dez. 2006/ mar. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, Rita de Cássia de. **História das punições e da disciplina escolar**: grupos escolares de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Fapemig, 2008.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro. **Um outro olhar**: filosofia. São Paulo: FTD, 1995.

SPOSITO, Maria Encarnação B. **Capitalismo e urbanização**. São Paulo: Contexto, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

_____. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TEIXEIRA, Maria Cecília; PORTO, Maria do Rosário. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos Cedes**, n. 47, ano XIX, dez. 1998.

TOURAINÉ, A. Prefácio à segunda edição. CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

VAIDERGORN, José (org.). **O direito a ter direitos**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

VARELA, Julia. O Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 11, maio / ago. 2003.

VOLPATO, Rosângela Aparecida. A escola e a violência. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

WACQUANT, Lóïc. Punir os pobres. Prólogo. Disponível em <<http://www.revan.com.br/catalogo/0248a.htm>> Acesso em 30.11.2011.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação. DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Dicionário de filosofia da educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
CEP – COMITÊ DE ÉTICA ME PESQUISA COM SERES
HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Se você concorde em participar basta preencher os seus dados e assinar esta declaração. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado
 _____, portador da Carteira de Identidade, RG
 _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade
em participar como voluntário da pesquisa **Indisciplina e Violência na Escola:
 Desvendando uma Cultura da Disciplinarização**. Declaro que obtive todas as informações
 necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim
 apresentadas. Estou ciente que:

- 1 O estudo se refere a um estudo para a Conclusão de Curso de Mestrado apresentado como requisito parcial para a obtenção título de Mestre junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense.
- 2 A pesquisa é importante de ser realizada. Com a realização desta pesquisa espera-se
- 3 Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada a partir de entrevistas semi-estruturas que buscam
- 4 Para isso os riscos da sua participação são mínimos, podendo gerar certo desconforto em dispor de algum tempo para responder entrevista.
- 5 A pesquisa é importante de ser realizada pois deve trazer como benefícios informações que possam contribuir
- 6 Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o professor responsável pela pesquisa: Dra. **Carmen Lucia Fornari Diezou** a

mestranda responsável pela pesquisa Rosiris de Fátima Estanislau, no telefone 88746394, ou no endereço UNIPLAC: Avenida Castelo Branco, 170 –Lages SC - Telefone para contato: (49) 32223488. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

7 As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa buscando estas informações junto a Coordenação de Pós-graduação/UNIPLAC onde os mesmos estarão disponíveis.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

TRABALHOS APRESENTADOS NO PORTAL CAPES – 2005 - 2010

2005	ARAUJO Vilma Dias de	Violência nas escolas públicas noturnas do Grande Dirceu/ Teresina-PI: fatos e representações de professoras e professores	Fundação Universidade Federal do Piauí
	HAYASIDA Nazaré Maria de Albuquerque	Gestão, poder e violência escolar	Universidade Federal do Amazonas
	MALAVOLTA Letícia Zavitoski	Sentido e significado de violência na escola para o aluno de 8ª série	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
	MARTINS Eni de Fatima	Violência na escola: concepções e atuação de professores	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
	MONTARDO Alice Maria Szezepanski	Os alunos não são mais os mesmos. A escola também... pode não ser! do pátio à calçada: construindo uma escola sem violência	Universidade Federal de Pelotas
2006	CARNEIRO José Renato	Constituição e a atuação de grupos, tribus, gangues e galeras no entorno de uma escola pública de ensino médio: uma coexistência possível?	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara
	MEDEIROS Corinha Maria Barreto	Agressões em uma escola de ensino fundamental: visão dos alunos, professores e funcionários	Universidade Federal de São Carlos
	RODRIGUES Maria Fernanda Lopes	Indisciplina fabricada: o caso de uma escola de periferia urbana	Universidade Federal de São Carlos
	WATARAI Felipe	Trabalhadores adolescentes do sexo masculino: família, escola, trabalho, violência	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto
2007	KAFROUNI Maria Angélica Sant'Anna	Escola, autoridade e indisciplina: um estudo de caso	Universidade Federal do Paraná

	MORAES Marta Correa de	Esse menino é mal educado! Um estudo sobre indisciplinas em duas escolas de Florianópolis	Universidade Federal de Santa Catarina
	SCHMIDT Denise Pasqual	Violência como uma expressão da questão social: suas manifestações e seu enfrentamento no espaço escolar	Universidade Federal de Santa Maria
	SILVA Luciano Campos da	Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica	Universidade Federal de Minas Gerais
	SILVEIRA Maria Lucia Dondon Salum	A Indisciplina em sala de aula: o que pensam professores e alunos	Universidade Católica de Santos

2008	GUIMARÃES Juliana de Oliveira	"Eles não estão nem aí": Impactos da contemporaneidade sobre o ato de educar	Universidade Federal de Juiz de Fora
	KNOPP Maria Célia Malheiros	Você me tira o juízo: representações sociais do professor sobre indisciplina e hiperatividade na sala de aula	Universidade do Estado da Bahia
	PAULA Alexandre da Silva de	História de vida e representações sociais de violência em professores de uma escola pública	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto
	ZECHI Juliana Aparecida Matias	Violência e Indisciplina em meio escolar: aspectos teórico- metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudent
2009	ALMEIDA Sinara Mota Neves de	Avaliação das concepções de violência no espaço escolar e a mediação de conflitos	Universidade Federal do Ceará
	FIGUEIREDO Claudio José Santana de	(In)disciplina: a percepção de professores do ensino fundamental de uma escola pública de Cuiabá-MT	Universidade Federal de Mato Grosso
	MARQUES Edi Carlos Aparecido	Diálogo na escola: ética do discurso habermasiana versus a violência escolar	Universidade Estadual de Londrina

2010	ALVES Luzia	Escrita e marginalidade: o (des)velamento do discurso de alunos de nível de ensino médio	Universidade de Taubaté
	CALADO Vania Aparecida	Escolarização, gênero e conflito com a lei: um estudo de registros de atendimento a adolescentes em medida socioeducativa	Universidade de São Paulo
	NOGUEIRA Ynaê Pauline de Aguiar	Políticas de formação do professor de educação física e indisciplina escolar	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
	SILVA Rafael Braz da	Educação e Controle Social: a intervenção policial na escola	Universidade Federal do Paraná

TRABALHOS APRESENTADOS NO PORTAL ANPED – 2005 - 2010

2006	LOBATO Vivian da Silva	Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência nas escolas	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2007	NOGUEIRA, CatiaDulcelinaQueijo	Perspectivas docentes sobre a (in)disciplina: estudo de caso em docentes do 1º ciclo em escolas do Porto	Universidade Portocalense Infante D. Henrique
	NOGUEIRA Rosana Maria César Del Picchia de Araujo	Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2008	NAJLE Carolina Paz Muñoz	Relação entre professores e alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento: uma história de mudanças	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2009	FARIAS, Cristina Helena Bento	Relações interpessoais na escola: autoridade indisciplina e conflito	Universidade Federal de Santa Maria
	LIMA, Rosimary; OLIVEIRA, Guilherme	Reflexões sobre a indisciplina escolar a partir de sua diversidade conceitual	UNIVALI
	SIMON Ingrid	Indisciplina e autoridade na escola	FADEP
2010	ESPERANÇA Joice	Gênero violência e consumo em desenhos animados e seriados televisivos: olhares infantis	UNISINOS
	REIS Andrea Luciana	Foucault e a indisciplina	UNISINOS
	SANTOS Janete Cardoso dos	Violência na escola: um estudo sobre conflitos	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
	SEIBERT Lisli; MARCELLO, Fabiana de Amorim	Hoje em SuperNany: disciplina e poder pastoral, governo dos corpos e mentes	UNISINOS
	TUSSI Dorcas	Educação infantil: espaço e tempo destinado à infância contemporânea e o disciplinamento da criança	UNISINOS

2007	GONZÁLEZ Arroyo,Miguel	Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia	SciELO
2008	BELINTANE Claudemir	O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus	SciELO
2009	SANTOS Lana Ermelina da Silva dos	A violência institucional em creches e pré-escolas sob a ótica das mães	SciELO
2010	BARBOSA, Eliaquim	Indisciplina em sala de aula	SciELO
	RISTUM, Marilena	A violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras do ensino fundamental	SciELO
	RUOTTI, Caren	Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade	SciELO

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E DIRETORES

- 1) Dados gerais do participante: Professor () Gestor ()
Gênero() M () F Idade _____ anos.
Escola:
- 2) Para você o que significa disciplina e indisciplina na escola efetivada pelos alunos?
- 3) Que tipo de ocorrência pode ocasionar da indisciplina na sala de aula?
- 4) Que medidas a escola oferece para solucionar a indisciplina?
- 5) Como o professor pode contribuir para redução da questão de indisciplina na escola?
- 6) Você tem procurado leituras ou livros que abordam o assunto da disciplina e indisciplina?
() sim () não. Quais?
- 7) De que forma a sociedade e a família podem cooperar para amenizar a indisciplina na escola?
- 8) A quem se atribui a causa da indisciplina?
() aos pais
() a sociedade
() aos alunos
() a escola
() aos professores e diretores
() outros

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

1) Dados gerais dos participantes:

Gênero() M () F Idade _____ anos.

Escola:

2) Você se considera um aluno disciplinado?

() sim () não. Por quê?

3) Você considera seus colegas disciplinados dentro da sala de aula?

() sim () não. Por quê?

4) Para você existem mais alunos:

() disciplinados ou () indisciplinados

5) Você gosta da sua escola?

() sim () não

6) Você gosta da sua turma de sala de aula?

() sim () não

7) Seus pais mostram preocupação com seu desempenho em sala de aula?

() sim () não. De que maneira?

8) Se você fosse professor ou diretor da escola que solução buscaria para melhorar o problema da indisciplina?

Tabela 1 - Dados Gerais dos Participantes (Questão 1)

Instrumentos de pesquisa	A	B	C	D	E	Gênero	Idade
Escolas Estaduais				x		F	-
					x	M	15 anos
		x				M	41 anos
		x				F	29 anos
					x	M	15 anos
Escolas Municipais	x					F	48 anos
		x				F	49 anos
					x	F	07 anos
	x					F	53 anos
			x			M	-
				x		F	50 anos
		x				F	32 anos
Escolas Particulares					x	M	14 anos
	x					F	49 anos
					x	F	08 anos
					x	M	08 anos
			x			M	53 anos
		x				M	59 anos
					x	F	15 anos

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.

LEGENDA

A – Diretores

B – Professores

C – Coordenador de Disciplina

D – Orientador Pedagógico

E – Alunos

Tabela 2 – Para você o que significa disciplina e indisciplina na escola efetivada pelos alunos?

Instrumentos de Pesquisa	Participantes	Categoria	
		Disciplina	Indisciplina
Escolas Estaduais	D	Acatar regras que regem a organização da escola.	Não cumprimento das regras.
	B	Resultado do trabalho de gestores e professores.	Falta da escola de trabalhar com pais ou responsáveis dos alunos.
	B	Cumprimento das normas da escola.	Falta de respeito com as normas da escola e com a autoridade do professor.
Escolas Municipais	A	Construção de contrato didático com as regras que deverão ser cumpridas.	Não cumprir as regras combinadas.
	B	Limites, respeito, participação, responsabilidade, construção do conhecimento, formação do caráter e da cidadania.	Falta de limites, valores da família.
	A	Cumprir normas e deveres, respeitar o seu espaço e o do outro, ter comprometimento e compromisso com o ensino aprendido. Seguir as normas e regras do PPPI.	Responsabilidade da escola em garantir um ambiente de cooperação, o valor humano o respeito e a dignidade marquem as relações, formação continuada para toda a equipe. Conflitos vão ocorrer lidar com a causa não apenas atribuir culpa e impor punições. Analisar a dificuldade das pessoas de negociar soluções justas e respeitadas. Atitudes, comportamentos e decisões devem ser tomados com coerência à disciplina, é interesse de todos.
	C	Estar atento ao horário escolar, fazer as atividades propostas pelos professores, ter comportamento adequado em sala de aula e todas as dependências do ambiente escolar. Respeitar os professores e profissionais da escola e todos os alunos da unidade escolar.	Comportamento inadequado em sala e fora dela, desrespeito aos professores e profissionais do ambiente escolar, desrespeito às normas escolares e aos colegas de classe.
	B	Faz parte da educação do aluno; sabe dos deveres, tem responsabilidade e respeito com as pessoas.	Sabe o que deve fazer, mas quebra as regras, perturba os colegas, fazem <i>bullying</i> , não tem respeito.
	D	Limites do regimento interno da escola.	Não seguir os limites do regimento interno da escola.
Escolas Particulares	A	Entendida como convivência pacífica, civilizada, respeitosa entre as partes envolvidas no contexto escolar; fator determinante para o sucesso ou fracasso escolar.	Fracasso não só do aluno, mas para a carreira do professor e dos destinos da escola como um todo.
	C	Cumprimento das normas estabelecidas é a personificação do auto-controle.	Não cumprimento das normas seja voluntária ou involuntariamente.
	B	Observação das normas disciplinares do regimento escolar.	A inobservância dessas normas caracteriza indisciplina.

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.

Tabela 3 - Que tipo de ocorrência pode ocasionar da indisciplina na sala de aula?

Instrumentos de pesquisa	Participantes	Descrição das categorias
Escolas Estaduais	D	Desrespeito com os colegas e professores é o caso mais frequente
	B	Agressões físicas, verbais, baixo rendimento, dispersão, animosidade.
	B	Falta de domínio de classe (conteúdo) por parte do professor.
Escolas Municipais	A	Temperamento difícil, falta de carinho dos familiares, dos professores, dos colegas, violência física ou emocional, ausência de limites, tolerância excessiva dos pais, brigas ou separação dos pais, nascimento de um irmão, morte de um familiar querido.
	B	Vários fatores: família, valores, limites, educação.
	A	Contexto social que atinge a escola, revoltas, brigas, falta de atenção, reprovação.
	C	Brigas, meio social, refletindo na disciplina.
	B	Falta de educação, interesse do aluno, reprovação, idade, aulas atrativas, acompanhamento familiar.
	D	Desestrutura familiar, ausência da família na escola, falta de limites na escola pelos gestores, professor que não tem pulso firme.
Escolas Particulares	A	Interferência no emocional das pessoas envolvidas compromete o trabalho pedagógico agravando as relações e provocando novos conflitos.
	C	São muitas as maneiras do aluno ser indisciplinado, torna-se difícil enumerá-las.
	B	Definida as normas disciplinares qualquer inobservância a elas ocasiona indisciplina, não só na sala de aula como nas dependências da escola.

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.

Tabela 4 - Que medidas a escola oferece para solucionar a indisciplina?

Instrumentos de pesquisa	Participantes	Descrição das categorias
Escolas Estaduais	D	Primeiro: Conversa com o aluno; Segundo: conversa com os pais; Terceiro: Os pais assinam um termo de compromisso com o filho; Quarto: Conselho tutelar.
	B	Escola permissiva, gestores preocupados com a política da boa vizinhança, agradar pais e alunos para a manutenção do poder, não realiza ações concretas.
	B	Conversa com o aluno, pede apoio de pais ou responsáveis e auxílio do conselho tutelar.
Escolas Municipais	A	Procura a causa: se é na escola ou desestrutura familiar, chama a família e pede apoio para juntos solucionar o problema, se o problema continuar encaminha para os profissionais do psicossocial para acompanhamento.
	B	Ajuda dos pais, com o trabalho dos professores comprometidos no processo de transformação da realidade, da escola e da sociedade para formar pessoas capazes de pensar e agir.
	A	Dialogar com pais e alunos, ir na casa, projetos como (mais educação e PACS no contra turno), coordenador de disciplina, recreio orientado, outras atividades, esporte, teatro, aulas de violão computação e outros.
	C	Conversa com o aluno esclarecendo as normas, solicita presença do responsável, registro no livro de ocorrência, projetos oferecidos.
	B	Dialogo com o aluno, com os professores, com os pais.
	D	Conversa com o aluno, chama pela família, ajuda do conselho tutelar e psicossocial.
Escolas Particulares	A	Ouvirmos o aluno indisciplinado e os colegas envolvidos, chamamos os pais, pedidos de desculpa , privilégios restritos.
	C	Regimento escolar bem claro; o responsável assina a sujeição e penalidades impostas ao aluno no caso de quebra do acordo na matrícula, no inicio das aulas é passado em todas as turmas enfatizando “dicas de ser e viver feliz na escola”, são enumerados os casos de mais incidência na indisciplina, cobrança e punição são imediatas.
	B	No regimento escolar estão previstas medidas desde a mais simples advertência até a liberação da matrícula.

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.

Tabela 5 – Como o professor pode contribuir para redução da questão de indisciplina na escola?

Instrumentos de pesquisa	Participantes	Descrição das categorias
Escolas Estaduais	D	Detectar qual o motivo está gerando a indisciplina; dar responsabilidades aos indisciplinados.
	B	Demonstrar ao aluno a relação de respeito que deve ser mútuo; conscientizar, orientando para as responsabilidades.
	B	Ter estratégias de ensino e aprendizagem; dinâmicas, tratar os alunos de forma cordial e educada; dominar o assunto buscar informações.
Escolas Municipais	A	Alguns professores não contribuem para que ocorram aulas agradáveis o que gera a indisciplina; o aluno indisciplinado necessita de limites e também de afeto; o professor é uma das pessoas mais importantes para a melhoria da indisciplina; essencial que estabeleça relação de harmonia, amizade e confiança com a turma.
	B	Boa relação entre professor, aluno, família e escola; comprometido com o domínio de conteúdos e disciplina na sala de aula.
	A	Fazer-se respeitar frente aos alunos, tendo postura e ética, o dialogo é importante sempre.
	C	Exigindo do aluno respeito em sala de aula; avisar direção e coordenação de disciplina problemas que não estejam em seu alcance.
	B	Diálogo com alunos e pais; aulas atrativas e pais assistindo aulas com o filho.
	D	Sendo coerente, trabalhando valores, procurando ser amigo; conhecendo a família e a realidade; sendo firme em suas atitudes e decisões e muito diálogo.
Escolas Particulares	A	Mantendo a calma e ser imparcial, ouvir as partes; planejando e executando aulas com sabedoria e competência; sendo profissional determinado.
	C	Pode-se inteirar das normas e compreende-las, ser ele o exemplo de obediência; firme e amoroso ao mesmo tempo no trato dos alunos; conhecer e dominar bem o conteúdo de sua matéria; tratar o aluno como aluno, professor é professor e não amigo do aluno.
	B	Melhorar a aula preparando melhor o conteúdo oferecido; fazer o aluno trabalhar mais do que somente ficar ouvindo.

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.

Tabela 6 - Você tem procurado leituras ou livros que abordam o assunto da disciplina e indisciplina? Quais?

Instrumentos de pesquisa	Participantes	Categoria	
		Sim	Não
Escolas Estaduais	D		Leu o livro do Içami Tiba “Disciplina e Limite”.
	B	Leu o livro do Celso Antunes “Escola contra Capital” e outros.	
	B	Vários disponíveis em sites, revistas e livros vindos da secretaria de educação e MEC.	
Escolas Municipais	A	Não lê livros, mas lê sobre o assunto em revistas pedagógicas.	
	B		Não lê, mas discute sobre o assunto com colegas professores.
	A	Revista Escola, artigos, documentários, revista “Gestão em Rede” e CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.	
	C	Já li “Pais Brilhantes, Professores Fascinantes” e “Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes” Augusto Cury.	
	B	“Professores Brilhantes, Alunos Fascinantes”	
	D	Jornais, reportagens publicadas nas revistas e internet.	
Escolas Particulares	A	Artigos de jornais e revistas como: Nova Escola, Veja, Exame, Super Interessante e internet “sobre o Bullying nas escolas”.	
	C	Revistas diversas, na internet, nos jornais. Autores: Lya Luft, Roseli Sayão, Içami Tiba e Outros.	
	B		Quando se trata do ser humano não há manuais, há paliativos.

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.

Tabela 7 - De que forma a sociedade e a família podem cooperar para amenizar a indisciplina na escola?

Instrumentos de pesquisa	Participantes	Descrição das categorias
Escolas Estaduais	D	A família deve estar presente na escola; qualquer ocorrência comunicar os pais.
	B	Resgatando valores (responsabilidade, respeito, afetividade); relegados por uma sociedade capitalista individualista.
	B	Participando da vida escolar do filho e da comunidade; auxílio aos professores e direção; contribuição da melhoria do ensino e estrutura.
Escolas Municipais	A	A sociedade não pode discriminar o aluno indisciplinado; a comunicação entre a família e a escola é imprescindível para juntos encontrar a melhor alternativa.
	B	Cada um fazendo sua parte com: regras, valores, limites, educação; comprometimento, responsabilidade de todos.
	A	A família presente na escola para o bom desempenho do filho em todos os sentidos; à sociedade criar leis e normas que sejam cumpridas; à família sendo base e espelho dando boas referências como valores, ética...
	C	Da sociedade da família espera-se maior presença no ambiente; acompanhar rendimento dos filhos para que possam cobrar maior comprometimento quanto ao comportamento e as lições que são enviadas para a casa.
	B	Exigir limites, responsabilidade e respeito dos alunos.
	D	Fazendo cada um a sua parte, enquanto a escola arcar com todos os papéis, será complicado.
Escolas Particulares	A	Tomando para si a tarefa de educar seus filhos para serem pessoas de bem; transmitir valores (morais e religiosos); dar exemplo na vida em sociedade; instituições sociais não devem tolerar atos de vandalismo.
	C	Revisão da lei protecionista da criança e do adolescente; rever idade penal; retorno e identidade da família sendo centro da sociedade.
	B	Tomando atitudes muito mais correntes com a educação e o ensino.

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.

Tabela 8 - A quem se atribui a causa da indisciplina?

Instrumentos de pesquisa	Participantes	Categoria					
		Aos pais (X)	A sociedade ()	Aos alunos ()	A escola ()	Aos professores e diretores ()	Outros ()
Escola Estadual	D	A base de tudo é a família, os pais têm obrigação de trabalhar com a disciplina; para quaisquer ocorrências do aluno menor quem responde a tudo são os pais.					
	B	Aos pais (X)	A sociedade (X)	Aos alunos (X)	A escola (X)	Aos professores e diretores (X)	Outros (X)
		Aos pais: questão afetiva de responsabilidade e respeito; Sociedade: dita normas de comportamento de libertinagem; Alunos: ausência da autoridade dos pais sentem-se livres para fazer o lhes é conveniente; Escola: instituição permissiva que está esquecendo seu papel de construção do conhecimento; Professores e diretores: acuados e com medo, não se impõe. A mídia vem acabando com os valores morais.					
	B	Aos pais (X)	A sociedade (X)	Aos alunos (X)	A escola (X)	Aos professores e diretores (X)	Outros ()
Não há apenas um culpado nessa situação e nem se pode generalizar apenas uma causa.							

Escola Municipal	A	Aos pais (X)	A sociedade (X)	Aos alunos (X)	A escola (X)	Aos professores e diretores (X)	Outros ()	
		Não podemos achar um culpado para este problema, todos têm que contribuir para a melhoria da indisciplina.						
	B	Aos pais (X)	A sociedade (X)	Aos alunos (X)	A escola (X)	Aos professores e diretores (X)	Outros ()	
		Todos esses fatores e outros que só no dia a dia o professor observa, para fazer um trabalho em cima destes fatores que é indisciplina.						
	A	Aos pais (X)	A sociedade (X)	Aos alunos (X)	A escola ()	Aos professores e diretores ()	Outros ()	
		Pais: porque não cobram tarefas e nem um bom desempenho de seus filhos, muitas vezes não vêm nem buscar seus boletins, há um descaso muito grande por parte de alguns pais. Sociedade: devido as leis deverá ser repensado urgentemente logo, nunca existe culpado. Alunos: não tem compromisso com o aprender, não buscam um futuro melhor e melhores condições de vida. Falta de auto-estima contexto social sempre esta nos afrontando aluno e escola. Precisamos de ajuda urgente.						
	C	Aos pais (X)	A sociedade ()	Aos alunos (X)	A escola ()	Aos professores e diretores (X)	Outros ()	
		Família desestruturada causa dos alunos se revoltarem e refletirem sobre o ambiente escolar. Falta de comunicação entre a família.						
	B	Aos pais (X)	A sociedade ()	Aos alunos (X)	A escola ()	Aos professores e diretores (X)	Outros ()	
Aos pais, pois erram na educação de seus filhos, dão muita liberdade e pouca responsabilidade. Alunos, por saberem o que deve ser feito, mas não fazem. Professores e diretores, por algumas vezes omitirem as suas responsabilidades.								
D	Aos pais (X)	A sociedade (X)	Aos alunos (X)	A escola (X)	Aos professores e diretores (X)	Outros ()		
	Desestrutura familiar, ausência da família na escola, falta de limites pelos gestores e professores.							

Escola Particular	A	Aos pais (X)	A sociedade (X)	Aos alunos ()	A escola ()	Aos professores e diretores ()	Outros ()
		Os pais de alunos indisciplinados apresentam na maioria das vezes desajustes familiares, frustrações pessoais, desequilíbrio emocional. Jogam a responsabilidade de educar os filhos para a escola. A sociedade vem produzindo pessoas desajustadas, agressivas que pouco ou nada tem a dizer ou a fazer para uma cultura de paz. A escola reflete uma sociedade transtornada e transformada. O professor precisa de melhor formação para lidar com isso.					
	C	Aos pais (X)	A sociedade (X)	Aos alunos (X)	A escola (X)	Aos professores e diretores (X)	Outros ()
		Como a indisciplina tem origens e causas incertas difícil detectar toda a estrutura social e seus conceitos devem ser repensados. A causa está relacionada no entendimento dos valores que alicerçam o autocontrole e a disciplina. A liberdade é condicionada de modo que a causa da indisciplina é relativa.					
	B	Aos pais (X)	A sociedade (X)	Aos alunos (X)	A escola (X)	Aos professores e diretores (X)	Outros ()
		Passar em rede nacional “Malhação” e atribuir tudo que acontece lá como momento nacional da educação. Entregar celulares para crianças e pedir para elas não usarem em sala de aula. Dizer que a internet é o máximo e mandá-las fazer pesquisa em livros na biblioteca. Comprar “Ipod” para crianças com fones para os ouvidos e pedir para elas prestarem atenção às aulas e assim por diante... Tomar atitudes muito mais coerentes. Pensar que essas coisas banais não interferem na educação é erro comum.					

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.

Tabela 9 - Você se considera um aluno disciplinado? Por quê?

Instrumentos de pesquisa	Participantes	Categoria	
		Sim	Não
Escolas Estaduais	E	Ter respeito, educação	
	E	Sei respeitar os horários de conversa, brincadeiras...	
Escolas Municipais	E		Não respeito os professores e os amigos da sala eu sou muito bagunceira e conversadeira.
	E		Porque eu não paro quieto.
Escolas Particulares	E	Porque não quebro vidro da escola, não picho a escola, não quebro a torneira da escola.	
	E	Porque eu nunca falei palavrões, não pichei a escola. Nunca quebrei a escola.	
	E	Pois sou educada com meus colegas e professores, mantendo um bom relacionamento com eles e presto atenção nas explicações feitas em sala.	

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.

Tabela 10 - Você considera seus colegas disciplinados dentro da sala de aula? Por quê?

Instrumentos de pesquisa	Participantes	Categoria	
		Sim	Não
Escolas Estaduais	E		Pois alguns não respeitam os professores.
	E		Grande parte não tem educação, consequentemente não tem respeito.
Escolas Municipais	E	Alguns colegas são disciplinados e outros não.	
	E	São poucos.	
Escolas Particulares	E	Porque alguns são iguais a eu, educada.	
	E	Porque eles não são egoístas, não brigam e são legais.	
	E	Porque algumas conversas paralelas são comuns, mas sempre que repreendidos eles param e voltam a prestar atenção nos professores.	

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.

Tabela 11 - Questionados aos alunos se consideram seus colegas mais disciplinados ou indisciplinados, se gostam da escola, se gostam da sua turma?

Instrumentos de pesquisa	Participantes	Questão 4 – para você existem mais alunos disciplinados ou indisciplinados?		Questão 5 – você gosta da sua escola?		Questão 6 – você gosta da sua turma de sala de aula?	
		Disciplinados	Indisciplinados	Sim	Não	Sim	Não
Escolas Estaduais	E	x		x		x	
	E		x	x			x
Escolas Municipais	E	x		x		x	
	E		x	x		x	
Escolas Particulares	E	x		x		x	
	E	x		x		x	
	E	x		x		x	

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.

Tabela 2 - Seus pais mostram preocupação com seu desempenho?

Instrumentos de pesquisa	Participantes	Categoria	
		Sim	Não
Escolas Estaduais	E	Comparece na escola, orienta as tarefas. Estão presentes no dia-dia escolar.	
	E	Questionando notas e trabalhos.	
Escolas Municipais	E	Me ajudam nas tarefas.	
	E	Não sei.	
Escolas Particulares	E	Preocupados com minhas notas, olham meu caderno, me ajudam nas tarefas.	
	E	Eles olham minhas notas, ajudam a fazer as tarefas.	
	E		x

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.

Tabela 3 - Se você fosse professor ou diretor da escola, que solução buscaria para melhorar o problema da indisciplina?

Instrumentos de pesquisa	Participantes	Categoria
Escolas Estaduais	E	Ter um coordenador de disciplina.
	E	Na situação que estamos não cabe aos gerentes escolares impor educação.
Escolas Municipais	E	Deixaria de castigo sentado do lado da professora.
	E	Eu dava suspensão e chamaria os pais.
Escolas Particulares	E	Eu iria conversar com meus alunos para serem educados e fazer tudo certo.
	E	Eu iria dizer a importância de uma escola para os alunos, porque para uma pessoa ser educada precisa mostrar respeito aos amigos e aos mais velhos.
	E	Acredito que a escola esta muito bem servida nas repressões feitas à indisciplina. Agiria da mesma maneira, com chamadas aos pais, suspensões quando necessário e muito diálogo, pois com adolescentes ele é essencial.

Fonte: Dados da Pesquisa. A autora, 2011.