

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da presente pesquisa de mestrado, que versa sobre as relações entre autoridade e disciplina, surgiu e se desenvolveu a partir dos estágios institucionais obrigatórios realizados por ocasião da minha graduação em Psicologia.

Durante este período, tive a oportunidade de participar de um estágio acadêmico, junto a meninos em conflito com a lei e institucionalizados, na disciplina de Antropologia. Eram jovens que viviam em situação de rua e que devido à prática de ato infracional eram recolhidos na SAS (Secretaria da Ação Social), por um período de no máximo 45 dias, onde aguardavam o proferimento pelo Poder Judiciário da medida disciplinar. As medidas disciplinares aplicadas a estes jovens conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente incluíam: internamento no Educandário São Francisco com privação da liberdade, prestação de serviços à comunidade ou, ainda, o abrigamento em casas de abrigo, com a respectiva matrícula no ensino público regular.

Os jovens sobre os quais me debrucei foram aqueles que tiveram como medida sócio-educativa o abrigamento nas casas de abrigo da prefeitura e estavam matriculados na rede de ensino. Interessava-me mais especificamente naquela ocasião investigar as relações entre estes jovens e a instituição de abrigamento.

O trabalho com essas instituições era atravessado pelas relações que elas e seus abrigados estabeleciam com as escolas nas quais os jovens estavam matriculados. Em função da percepção de uma necessidade de compreender o cotidiano desses meninos de forma mais abrangente possível, passei a investigar o ambiente escolar no qual eles estavam inseridos. Por meio de visitas regulares às escolas destes meninos, pude ter longos contatos com todos os integrantes da comunidade escolar. A partir destes contatos percebia no discurso dos professores da comunidade escolar uma grande preocupação com a questão da violência neste ambiente, descrita por atos de depredação, brigas entre alunos nos pátios e imediações da escola, crimes contra o patrimônio e ameaças de agressão em salas de aula a colegas e professores.

A questão da violência escolar enquanto tema de pesquisa passou a me interessar na medida em que tal fenômeno era comumente associado aos

adolescentes, pessoas com os quais eu estava pesquisando, ou seja, adolescentes abrigados e que haviam cometido ato infracional.

Posteriormente tive a oportunidade de realizar um outro estágio em Psicologia Escolar e o tema da violência escolar, enquanto um fenômeno midiático cada vez mais crescente e complexo, naquele momento, tornou-se o foco de minha investigação.

Devido ao meu interesse pelas temáticas apresentadas relacionadas à questão da violência escolar, no ano de 2001, integrei-me ao GEV (Grupo de Estudos da Violência) da Universidade Federal do Paraná, coordenado pelo Professor Dr. Pedro Bodê de Moraes, no Departamento de Ciências Sociais. Naquele ano, o GEV dava início a um grupo de pesquisa voltado para a questão específica da violência escolar. Atualmente referido grupo de estudos se denomina CESPDPH (Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos).

Participar do Grupo de Estudos da Violência ampliou a minha visão sobre os diversos aspectos da violência, especialmente na distinção entre o que constitui senso comum e os fatos propriamente observados. As leituras, seminários e discussões abordaram aspectos da autoridade, dominação, coesão social, anomia, desencaixe social, medo, (in)segurança e outros aspectos da civilização e da cultura. Autores tais como Durkheim (1978, 2003, 2004), Weber (1999, 2001), Bourdieu (1996, 1997, 2001, 2004) Elias (1994a, 1994b, 2001), Sennet (2001), Giddens (2002), Castel (1998) e outros sociólogos da contemporaneidade fizeram parte do programa de estudo.

Nessa trajetória, fomos procurados em junho de 2002, enquanto Grupo de Estudos, pela Assessoria Jurídica do Núcleo Regional de Educação da Área Norte da Secretaria de Estado de Educação, para compartilhar sua preocupação em relação às Escolas Públicas Estaduais, que, segundo a assessoria, estavam “muito violentas”. O que se pretendia por parte da NRN-SEED (Núcleo Regional Norte – Secretaria de Estado de Educação), na época, era legitimar academicamente a atuação da Patrulha Escolar Comunitária<sup>1</sup> nas escolas de todo

---

<sup>1</sup> De acordo com informações obtidas no site da Patrulha Escolar Comunitária (<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/patrolhaescolar>), este equipamento constitui-se enquanto alternativa inteligente que a PMPR encontrou para assessorar as comunidades escolares na busca de soluções para os problemas de segurança encontrados nas escolas. Problemas esses que, segundo informações contidas no site, estavam presentes em quase todos os estabelecimentos de ensino e que em uns, mais que em outros, determinavam comprometimento na segurança dos alunos, professores, funcionários e instalações dos estabelecimentos. Acesso em 05/06/2007.

o Estado do Paraná. Era um projeto que a SEED queria estabelecer com o título de “Programa por uma escola segura”.

Diante das incompatibilidades ideológicas constatadas neste contato e da falta de clareza acerca de qual seria realmente a atuação da Patrulha nas escolas, entendemos que neste momento era possível e desejável apresentar uma proposta de pesquisa e intervenção junto à SEED para melhor compreender como se dava a violência escolar e até que ponto era necessária a atuação de uma instância policial para prevenir e combater tal fenômeno.

Uma listagem realizada pela SEED das escolas estaduais consideradas as mais violentas nos foi fornecida com o pedido de que realizássemos nossa pesquisa em todas as escolas da lista. Como seria um projeto piloto, decidimos, inicialmente, por uma escola, cuja indicação a SEED justificava por ser “a escola” que reunia os piores problemas relacionados à violência. A escola em questão localizava-se no município de Piraquara.

Até aquele momento, a investigação escolar, para trabalhar com o que vinha sendo identificado como “violência escolar”, elaborados pela SEED, incluíam ações de segurança através da recuperação física das instalações, delimitação do espaço escolar, revistas nos alunos em sala de aula, policiamento ostensivo nas imediações da escola, no pátio interno durante o intervalo entre as aulas, nos horários de entrada e saída dos alunos. Estas ações acabaram recebendo a aprovação de professores, pais e alguns estudantes, bem como de moradores vizinhos da escola através de alguns depoimentos favoráveis. O público escolar composto por jovens, professores e pais de alunos declarava que com a polícia na escola sentiam-se mais seguros.

Pensávamos já nesse momento que nossa pesquisa apontaria resultados e propostas diferentes do que vinha sendo até então pensado como solução para o referido problema da “violência escolar”. Para ser confirmada a possibilidade de uma parceria e compartilhamento de idéias sobre o significado da “violência nas escolas” entre o GEV e o NRN-SEED, foram realizados três encontros entre os integrantes dos mesmos. Nestes encontros foram levantadas as queixas de “violência nas escolas” apresentada por essa regional, com destaque para a escola pesquisada de Piraquara, objeto do nosso interesse.

Criou-se, a partir das questões abordadas por parte do NRN-SEED e com base nas investigações do mesmo sobre a unidade educacional daquela

escola, um projeto de intervenção social não diretivo, pois foi entendido que este deveria ser desenvolvido junto com a comunidade escolar, compreendida por alunos, professores, servidores da escola e pais de alunos.

O projeto foi desenvolvido com base nos dados de violência apresentada pelo NRN-SEEDE. Propôs-se que o projeto deveria cumprir com o objetivo institucional da Universidade Federal do Paraná em quatro aspectos fundamentais: 1) responsabilidade social das entidades de ensino superior; 2) proposta de um ensino inserido num contexto mais amplo; 3) promoção de investigações científicas que contemplassem a articulação entre teoria e prática; 4) formação de um sistema de informações e produção de conhecimento para atender tanto aos interesses acadêmicos quanto à apropriação destes por gestores públicos. O projeto recebeu o título de “Escola, Violência e Racismo” e era vinculado ao Programa de Extensão da UFPR que se denominava “Direitos Humanos, Violência e Racismo”.

A proposta de investigação do mencionado projeto se pautava: a) na criação de um espaço de escuta e reflexão dos problemas da prática profissional dos professores e funcionários e de suas possíveis soluções; b) na criação de um espaço de escuta e reflexão dos problemas dos alunos matriculados na rede pública de ensino, promovendo reflexões e ações relativas à “cultura da paz”<sup>2</sup>; c) na possibilidade de debater sobre a “cultura da paz” com a comunidade escolar, através das APP`s (Associação de pais e professores) e d) no fomento de uma discussão sobre a questão da violência racial junto a diferentes grupos sociais.

As informações que antecederam ao início das atividades propostas no projeto incluíram as queixas de “atos de violência” no interior da unidade escolar e nas suas imediações. Estas queixas envolviam invasões, depredações do patrimônio público, furto e roubo, disputa entre grupos antagônicos, drogas, armas, e, inclusive, o histórico de terem detonado uma bomba no banheiro masculino desta unidade escolar, entre outros. Em decorrência de tais queixas, a escola em foco esteve sob intervenção administrativa do NRN-SEED, a qual tomou as seguintes medidas: nomeação de interventor; determinação para que a PM validasse diversas revistas nos alunos; e o policiamento ostensivo com apreensão

---

<sup>2</sup> De forma mais ampla, significa refletir sobre a promoção de respeito à vida, resolução pacífica dos conflitos, adoção de práticas não violentas pelo diálogo e atitudes que redundariam na preservação do espaço escolar de convivência e da responsabilidade ecológica. A cultura da paz envolvia também a garantia do espaço de diálogo e reflexão com e entre os jovens na comunidade.

de pessoas suspeitas. Segundo relato apresentado pelos representantes do NRN-SEED, foram apreendidas armas de fogo e drogas. Alguns alunos foram encaminhados para a delegacia, porém, foi preservada a identidade e a informação sobre o número de alunos que passaram por estas intervenções.

No plano teórico, a definição do termo violência contempla a dimensão de ações que estão também presentes no campo da violência simbólica. Embora a definição de violência congregue um leque de noções que perpassam pelo senso comum e pela teoria, segundo Arendt (2005), Chauí (1999) e outros autores, existem elementos de ações necessárias e legítimas no âmbito da educação que podem ser entendidas como “violência” para que ocorra a internalização das práticas sociais. No entanto estabelecer as fronteiras entre os aspectos da violência simbólica, necessária, positivada pelos resultados, esta seria mais complexa. Para clarificar a problemática apresentada sobre a “violência”, o trabalho de campo foi o método de trabalho utilizado.

## **Chegada ao Campo**

A primeira visita do GEV a esta escola foi em outubro de 2002. Fomos acompanhados de representantes do NRN-SEED que escolheram, para acompanhar o grupo, quatro policiais que haviam participado do projeto piloto anteriormente citado, da própria Secretaria de Educação. A presença dos policiais foi justificada pela coordenação do NRN-SEED para dar segurança ao grupo de pesquisadores da UFPR.

Durante a visita, nós, integrantes da equipe do GEV, fomos abordados por alunos e professores que se mostravam preocupados com o que teria acontecido na escola para que a polícia fosse chamada. Ouvimos que estavam assustados com a presença da polícia, pois, no último semestre, a presença de PM era constante, mas sempre motivada por brigas na escola. Esta preocupação foi manifestada por parte de alunos e professores. De acordo com relatos obtidos em reuniões posteriores com alunos e professores desta escola, a polícia estava sendo chamada com frequência na instituição, mas não eram esclarecidos a eles os motivos.

Após a primeira visita na escola, ficou definido com a direção, o NRE-SEED e o GEV que o projeto seria iniciado em abril de 2003, com a participação de estagiários de Ciências Sociais da UFPR e voluntários. Um grupo de alunos, estagiários de cursos regulares da UFPR, foi, nesta ocasião, integrado ao grupo de pesquisa. Minha participação era como pesquisadora e co-orientadora na supervisão dos estágios na qualidade de Psicóloga.

Os acontecimentos acima narrados marcaram o início do processo de investigação e o trabalho inicial de aplicação do projeto “Escola, Violência e Racismo”. A investigação envolveu a análise institucional da escola que foi iniciada com a observação do ambiente escolar. As observações realizadas focaram as relações entre os alunos nas salas de aula, nos intervalos, na cantina, na biblioteca, na saída das aulas e, inclusive, no interior do ônibus de linha regular, durante o trajeto dos alunos, em horários específicos de acesso e saída da escola.

Na continuidade das atividades propostas pelo projeto “Escola, Violência e Racismo” foram organizados grupos com alunos voluntários, de 5ª à 8ª série, de cada período, para um trabalho de escuta, reflexão e diálogo sobre as preocupações compartilhadas por estes alunos.

Para selecionar os alunos que participariam dos grupos operativos procedemos da seguinte maneira: a) apresentação do projeto (Escola, violência e racismo) em todas as classes do período regular de ensino (manhã, tarde e noite) e foi feito o convite para os alunos participarem com suas contribuições. A esta oportunidade demos o nome de “espaço, de fala, escuta e reflexão” sobre a escola e o que seria desejável para ela, b) os alunos foram informados que neste momento os grupos seriam compostos com um total entre 13 e 15 pessoas, portanto quando este número excedesse faríamos um sorteio, c) a seleção deveria contemplar de forma equitativa alunos do sexo feminino e masculino e, d) os horários seriam disponibilizados pelo corpo diretivo da escola, portanto os horários do funcionamento do grupo operativo foram ajustados para atender as exigências da escola e dos estagiários da UFPR. A questão de gênero não foi contemplada nesta pesquisa, embora alguns destes aspectos tenham surgido, foi entendido que este recorte mereceria uma cuidadosa investigação, tempo este que não estava viabilizado naquele momento. A opção de manter um número reduzido de participantes visou possibilitar, por um lado, a participação ativa dos integrantes do

grupo e, por outro, a mediação dos temas e transcrição das falas durante as seções.

O grupo que funcionou no período da manhã foi formado por alunos com idade entre 11 e 14 anos, no período da tarde os alunos tinham idade entre 12 e 16 anos e no período da noite, seus integrantes tinham idade entre 17 e 25 anos. As meninas que estudavam nos períodos da manhã e tarde se dispuseram a participar em maior número e foram mais ativas durante os encontros do que aquelas do grupo da noite. O grupo com alunos do período da noite foi o que teve maior número de evasão. Ao serem questionados sobre esta incidência, disseram que já vinham cansados de um dia de trabalho para uma atividade “extra classe”, contudo, disseram considerar o nosso trabalho importante para eles e para a escola. No período da noite muitos faltavam também nas aulas. Disto decorre que este grupo em poucos momentos se manteve com os mesmos participantes, dado este que dificultou a insistência do tema proposto sobre a violência na escola e suas implicações. Foi combinado com todos os grupos que três faltas aos encontros nos dariam a possibilidade de escolher outro voluntário que pudesse participar com regularidade.

O material empírico proveniente do trabalho de campo constituiu-se de observações participantes no ano de 2003, durante 4 meses. Além das observações, foram formados 4 grupos, 3 com alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, que tiveram duração de 2 anos e meio, com reuniões semanais, e um grupo com professores que funcionou durante dois meses que foi o tempo disponibilizado pela coordenação pedagógica da escola para esta atividade. A redução do tempo disponibilizado para os professores participarem dos grupos, foi devido ao número de falta dos professores ao trabalho, por diferentes motivos. Estas faltas foram recorrentes durante todo o período do trabalho de campo, entre 2003 e 2006. Em média, cerca de 6 a 11 professores faltaram por período, de modo que cerca de 200 a 350 alunos ficavam no pátio, sem atividade. Por este motivo, tornou-se inviável a participação de um número maior de professores por um período mais extenso.

No quadro 1 encontram-se as informações detalhadas acerca do funcionamento dos grupos com os alunos:

Período de aula	Grupos	Séries	Total de partic.	Faixa etária	Sexo (M)	Sexo (F)	Período	Total de Encontros	Total de Horas
Manhã	01	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	15	11 -14	07	08	4/2003 – 6/2005	68	102
Tarde	01	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	15	12- 16	06	09	4/2003 – 6/2005	68	102
Noite	01	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	13	17- 25	07	06	4/2003 – 6/2005	68	102

Quadro 1 – dados sobre os grupos operativos com alunos.

As reuniões foram realizadas nas dependências da escola e tiveram como técnica o “Grupo Operativo”. O grupo operativo é caracterizado pela proposta de um tema e pela dinâmica promovida pelo sentimento em torno do tema. A técnica, na escola investigada, foi aplicada conforme elaborada por Pichon-Rivière (2000). De acordo com o autor, nos grupos operativos é possível acolher questões individuais e sociais, parecendo ser uma técnica adequada para atender à demanda desta instituição escolar. A constante troca entre os indivíduos ocorre por estarem inseridos no grupo. Segundo Pichon-Rivière (2000) há em cada indivíduo um “esquema conceitual referencial operativo que adquire unidade através do trabalho de grupo” (p 123). Pichon-Rivière (2000), ao desenvolver o conceito que denominou de “esquema conceitual referencial operativo” o definiu pela sua maneira particular de expressão. Sua expressão seria através da manifestação de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo adquire uma forma particular de pensar e agir, portanto, a partir das relações em grupo seria possível também desvelar os conflitos. Esta mesma técnica de GO foi descrita por Fernandes (2001), como aquela que “esclarece temas, situações, tarefas, e para proporcionar algum tipo de aprendizado que favorece o progresso daquelas pessoas, individualmente ou como equipe” (p.252). O grupo operativo, de acordo com o seu autor (PICHON-RIVIÈRE, 2000), é caracterizado por ser formado por um grupo de pessoas que se reúne em torno de um tema, para discorrer, analisar e aprender a partir de uma tarefa específica.



A utilização da técnica de GO é uma oportunidade do grupo esclarecer os conflitos, além de promover uma mobilização que foi descrita por Geertz (1989) como “o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa” (p.15). A descrição densa permite situar tanto o pesquisador como o grupo diante dos fenômenos para a percepção do fluxo de significados de ações concretas em seu contexto particular. Com estes aspectos em mente, tornou-se relevante recorrer a Weber (1991) sobre a metodologia em ciências sociais. Para este autor a compreensão de um fragmento da realidade é destacada pelo sentido atribuído a uma determinada ação.

Na escola em foco, o tema e a dinâmica dos grupos operativos foram estabelecidos a partir da queixa do NRN-SEED de “atos de violência” praticados na escola pelos alunos. Os encontros com os grupos tinham frequência semanal, com duração de uma hora e meia. Eram mediados por dois atores, um coordenador e um observador. Após cada encontro era redigido um relatório com os registros das falas dos alunos participantes do GO, bem como um relatório com os dados do observador sobre outros comportamentos não verbais apresentados pelo grupo. Antes de iniciarem o trabalho de campo, os estagiários e voluntários foram treinados através de seminários teóricos ministrados pelo Prof. Dr. Pedro Rodolfo Bode de Moraes e por mim, além de várias simulações sobre a condução de atividades de grupos nesta modalidade. Os estagiários que coordenavam e observavam os grupos operativos foram orientados e supervisionados semanalmente por mim em co-participação com o Prof. Dr. Pedro Rodolfo Bodê de Moraes.

### **Descrição da localização e do ambiente físico.**

A escola pesquisada localiza-se em Piraquara, município que faz parte da grande Curitiba-PR, cerca de 20k desta, com uma população estimada para 2006 de 103.574 habitantes, segundo dados do censo de 2000, IBGE (2007). Neste município, encontram-se as Unidades Prisionais do Estado do Paraná para adultos, mulheres e jovens na idade entre 13 e 18 anos em cumprimento de medidas judiciais. Esta realidade faz congregar junto aos moradores originários deste

Município, outros moradores itinerantes e familiares dos detentos destas unidades prisionais.

Por este motivo, a população circunvizinha da escola é originária das mais variadas regiões do Estado, de cidades vizinhas e da zona rural. Esta diversidade provoca a distinção de grupos que por vezes disputam os territórios de ocupação. Fato este que por si já alimenta antagonismos entre as pessoas e estabelece uma clara distinção de classes sociais.

Neste sentido, a pesquisa de Elias e Scotson (2000), realizada em uma pequena cidade da Inglaterra na década de 50, serve de base para esta investigação, pois esta promove a reflexão sobre a diferença social, traduzida por atos de violência. De acordo com Elias e Scotson (2000) os “estabelecidos” nutriam sentimentos antagônicos em relação aos “outsiders” por orgulharem-se “de serem mais limpos no sentido literal e figurado” (p.29). O sentimento difundido nesta relação entre estabelecidos e *outsiders*, de acordo com os autores parece ser a de contaminação. Embora os autores descrevam as tensões e os conflitos gerados pelo grupo itinerantes com o grupo de estabelecidos, eles falam também de um “duplo vínculo” (33). Este duplo vínculo tendia a diminuir a desigualdade entre as classes sociais se os “outsiders”, de algum modo fossem necessários para os “estabelecidos”.

É relevante perceber que em Elias e Scotson (2000) a superioridade da classe social para o observador não se oferecia pela aparência ou mesmo pelas condições da localidade. A superioridade estava no sentimento dos moradores pela antiguidade de sua ocupação habitacional e superioridade econômica.

Durante a nossa investigação na escola focada, a relação entre superioridade e inferioridade foi também observada em diferentes momentos. Nos grupos operativos os jovens discorriam sobre o sentimento de inferioridade quando referiam aos moradores do outro lado da rua, próximo de suas casas, divididos pela existência de uma linha de trem, como “almofadinhas”, estes eram os moradores estabelecidos. Embora esta divisão fosse tênue e não observada facilmente pela aparência das habitações ou das pessoas que ali residiam, os da classe dos “estabelecidos” diziam que não era bom manter contatos sociais com aqueles que moravam em regiões de ocupação. Entretanto, no ambiente escolar, esta diferença parecia não oferecer nenhum risco, pois jovens moradores do lado dos

“estabelecidos” eram chamados de “*gente legal*” pelos moradores recém chegados e vice-versa.

Outro fator que favorece a presença de moradores advindos de vários outros bairros das imediações de Piraquara é a grande quantidade de vagas oferecida pela escola estudada. Esta escola atualmente tem cerca de hum mil e setecentos alunos matriculados nas classes regulares. Por ser uma escola pública estadual, são encaminhados para ela, alunos de escolas municipais de todas as regiões vizinhas de Piraquara que não encontram vagas nas suas regionais, assim como alunos da zona rural. Isto significa que as características desta escola são particularmente diferentes de outras unidades escolares. Neste mesmo ambiente escolar, estão reunidos alunos oriundos das mais variadas camadas sociais e regiões.

O prédio onde funciona a escola foi projetado para ser um Hospital. Como a obra nunca foi concluída e este fim último não foi alcançado, uma ação popular de moradores circunvizinhos, reivindicou parte do prédio para que funcionasse uma escola. Esta ação social ocorreu pela dificuldade dos moradores desta localidade de matricularem seus filhos próximos de suas moradias. Originalmente foi criada como uma escola profissionalizante. Segundo declaração de professores e pais de alunos, esta escola formou alguns dos professores e outros profissionais que trabalham atualmente nesta escola.

A escola no período de 2002 até 2004 ocupava dois pavilhões que foram destinados para as salas de aula, banheiros, biblioteca, cantina, secretaria, sala dos professores e auditório, naquele momento, o prédio inspirava cuidados por estar com várias carteiras quebradas, janelas com vidraças estilhaçadas e os banheiros com utensílios danificados. As salas comportam no máximo 35 carteiras, as janelas são altas e as salas pouco ventiladas uma vez que estes espaços foram projetados para acolherem processos pessoais. Como as salas não tinham cortinas, o sol do período da tarde as tornavam muito abafadas e os alunos alegavam que este era mais um motivo para os freqüentes pedidos para saírem da sala.

O pátio da escola era sem calçamento ou qualquer outro benefício tal como ajardinamento ou bancos. A quadra de esportes não era coberta e sua delimitação se dava por perfurações em forma de vincos e preenchidos com areia.

Os corredores por sua vez eram largos e arejados. A pintura do prédio estava sem conservação interna e externa.

Nas cercanias da escola encontrava-se um pavilhão de igual dimensão dos outros dois onde funcionava a escola, porém abandonado, sem telhado, com janelas quebradas e arrancadas e era delimitado por uma cerca de arame farpado. Do outro lado da escola tem um bosque que era visitado pelos alunos para, segundo depoimento da direção da escola, namorarem, fazer uso de drogas ou “acertos de contas”<sup>3</sup>. Este local gerava preocupação para pais de alunos e direção da escola com relação aos aspectos da segurança física dos alunos.

O espaço de ocupação para que funcionasse a escola, pavilhões e área externa não era bem delimitado e não tinha indicações claras quanto as fronteiras privativa da escola. No ano seguinte do de 2005, mais um pavilhão conquistado por ocupação, semelhante ao que foi descrito anteriormente, foi reivindicado pela direção da escola para que abrigasse outras salas aulas do ensino regular, para oferecer um maior número de vagas que atendesse a demanda local.

A ampliação do espaço físico com a integração de mais um pavilhão representou um acréscimo de cerca de 1/3 ao espaço já conquistado. Por este motivo a direção da escola iniciou uma reorganização deste espaço escolar com recursos disponibilizados pelo Estado. Foi elaborado um projeto para reformar a escola em foco, com a recuperação do prédio, renovação da pintura, recolocação das vidraças, revisão das carteiras e construção de um muro como indicativo de delimitação das cercanias da unidade escolar. O bosque anteriormente mencionado foi fechado, por um período não determinado, para recuperação da flora e fauna com ênfase na ecologia. O procedimento para a manutenção estética do prédio foi feito em 2005. No ano de 2006, além do muro, foi construída também uma quadra *poli esportiva* com arquibancada. Para que a escola tivesse um visual mais agradável foi feito um projeto de ajardinamento na entrada do portão principal da escola. Estas providências são para serem executadas no ano de 2007.

---

<sup>3</sup> Acerto de contas é um termo usado pelos escolares que se referem aos atos de violência física que usam para intimidar outros por questões que envolvem droga, namoro ou intolerância sobre os diferentes locais de moradia.

## Investigando a problemática

O nosso foco nesta escola se pautou sobre os aspectos descritos anteriormente pela SEED como “violência escolar”, Os “atos de violência” foram descritos também pelos alunos, e estes envolviam agressões físicas presentes nos ambientes escolares, praticados pelos diversos membros da comunidade escolar e a violência simbólica pelas ameaças, e estas envolviam alunos, professores e funcionários. Entre as violências abordadas pelos alunos constaram ameaças de reprovação por parte dos professores e encaminhamentos à coordenação da escola, aos pais e inclusive para a patrulha escolar. Os relatos de “atos de violência” incluíram as violências praticadas por policiais nas imediações da escola, violência doméstica e trabalho exigido pela família. A violência, portanto, estava presente na escola e podia ser vista em outros lugares.

O que pareceu relevante desde o início da investigação na escola em questão a cerca das dificuldades encontradas no ambiente da escola, identificada pela SEED como “violência escolar” residiria nas diferenças sociais dos alunos matriculados, e em diferentes momentos nas relações que estabelecem entre os profissionais da educação e os alunos. Esta relação esteve presente no relatado dos professores entrevistados, como um dos motivos para as freqüentes brigas entre alunos no trajeto escolar. O seguinte relato de um professor ilustra a noção da distinção de classes sociais, e ao que parece, na opinião do professor, sobre a necessidade da instância policial:

*Muitos de nossos alunos se sentem inferiorizados. Em todo lugar tem o que eles chamam de “almofadinha” e nem precisa ir muito longe. Morar perto da linha do trem é para eles sinônimo de inferioridade. De modo que os jovens que moram apenas a quatro quadras longe da linha do trem não aceitam que esses meninos “da linha” entrem nem no mesmo bar onde estão se divertindo. Se entrar dá briga e briga feia! Aí precisa da polícia mesmo pra evitar coisa pior. Tem de levar direto pra delegacia (Professor da 7ª e 8ª série).*

Sobre a freqüência das “brigas” entre os jovens o professor diz que “*não passa uma semana sem a polícia levar carro cheio pra levar ‘carraspana’ do delegado*”. Neste momento não me detive na questão da idade dos meninos que freqüentam o mencionado bar, mas sim na freqüência que a instância policial é convocada para administrar os conflitos e de seus procedimentos.

À medida que o projeto avançava embora a proposta inicial estivesse focada nos variados atos de “violência escolar” descritos pela SEED e pelos profissionais da educação, o diagnóstico institucional tornou possível verificar que as questões sobre a disciplina e a autoridade eram as principais queixas que os professores, coordenadores e direção debatiam. A ausência da disciplina escolar e a autoridade do professor eram temas recorrentes que, especialmente na fala dos professores, desembocavam na utilização de uma repetitiva retórica que atribuía à família dos alunos a culpa pela ausência de disciplina escolar e de autoridade do professor, fatores estes, que por sua vez, seriam os culpados pelos problemas de aprendizagem dos alunos e pela “violência escolar”.

Para os professores, a disciplina que contribuiria para o bem-estar na escola, deveria ser ministrada em casa pelos pais dos alunos, os quais deveriam instituir o professor como autoridade a ser respeitada. Entretanto, para estes professores, os pais dos alunos daquela escola nada teriam a oferecer em termos de respeito à autoridade e disciplina, e, portanto, os filhos apenas repetiriam os modelos aprendidos na família.

Assim, o modo como estas questões estavam sendo abordadas naquela escola deveria ser melhor investigada. À luz de algumas teorias, tais questões poderiam se constituir num rico subsídio para se problematizar a constituição da autoridade e da disciplina no contexto escolar. Nascia neste momento, o objeto desta pesquisa de mestrado.

Portanto, o objeto da presente pesquisa decorreu de um Projeto de Pesquisa e Intervenção institucional vinculado à UFPR, que foi o Projeto “Escola, Violência e Racismo”, do qual também foram extraídos os dados para análise.

A presente dissertação está distribuída em três capítulos. No primeiro será discutido o papel da escola na pós-modernidade através de momentos pontuais da história da educação. Além disso, será abordada a educação escolar enquanto possibilidade da criança cumprir com um ritual que delimita a passagem para o mundo adulto. Esta passagem, por um lado, seria exercida pela ação que a prepara para atender aos objetivos de desenvolvimento individual, com “certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine” (DURKHEIM, 1978, p.41), e, por outro, a escola como local legítimo de reprodução das práticas simbólicas. O referencial teórico utilizado neste capítulo

passa por Durkheim (1995, 1978, 1995, 2003), Bourdieu (1993, 1996, 2005), Weber (2001, 2004), Sennett (2001), Ariès (1978) e outros autores.

No segundo capítulo será realizada uma análise um pouco mais aprofundada sobre a autoridade e os efeitos da sua banalização através da utilização de recursos coercitivos. Para tanto, buscar-se-á apoio em Sennett (2001), Weber (2001, 2004) e outros autores contemporâneos.

O terceiro capítulo constituir-se-á de uma análise da visão que a comunidade escolar tem sobre a escola. Este tema será desenvolvido a partir do material empírico obtido no trabalho de campo, envolvendo profissionais da escola, pais e alunos e tem por objetivo tecer considerações sobre a constituição da autoridade por meio das relações sociais. Os principais autores utilizados para estabelecer a distinção entre autoridade, autoridade legítima e autoritarismo serão: Weber (2001, 2004) e Sennett (2001).

A minha hipótese de pesquisa está centrada nas relações de autoridade e disciplina no ambiente escolar. Embora exista uma autoridade da qual a escola – e por conseqüência seus profissionais – está investida enquanto local legítimo de produção do saber, também há um outro tipo de autoridade constituída entre professores e alunos, que está em declínio, tendo como efeito o comportamento disruptivo dos alunos, interpretado pelos profissionais da educação como indisciplina. Este fato implica em uma autoridade que se estabelece a partir de outros referenciais, ou seja, não se estende às relações instituídas entre docentes e discentes.

De modo que iniciar a nossa investigação nesta escola, foco de nossa análise, com a observação participante pareceu-nos adequado, pois tínhamos naquele momento dados suficiente para o início da nossa investigação como observadores. Entendemos que a escola onde seria aplicado o nosso projeto de intervenção social, pelo já mencionado “Programa de extensão”, deveria ser observada para uma descrição densa, dentro dos princípios da observação participante.

A observação participante propõe através da participação e da descrição, a isenção de julgamento. De acordo com Haguette (1982) a técnica da observação participante tem origem na Antropologia e Sociologia. Esta observação é realizada no ambiente natural tão próximo quanto possível do universo observado. Devido a sua natureza, a OP na qualidade de técnica, se mostra como um valioso

instrumento que auxilia na coleta de dados. Em Haguette (1982) encontra-se a definição de observação participante como um processo que é mantido para fins de investigação científica. No caso da escola focada esta técnica possibilitou captar as ações do cotidiano escolar nos diferentes momentos do funcionamento da instituição pela observação do comportamento e as relações informais em situações naturalmente determinadas.

Para Haguetti (1982) por ser uma técnica que não faz uso de instrumentos que direcione o observador, este deve receber um treinamento específico para desenvolver maior sensibilidade para identificar os diferentes aspectos que podem interessar à pesquisa. Entre os itens alistados para o observador encontram-se dados não verbal tais como brincadeiras, gestos, expressões faciais, entre outros.

Foram realizadas, de acordo com a disponibilidade dos participantes no ano de 2006, de um universo de 75 professores, 14 entrevistas semi-estruturadas. Além das entrevistas, foi aplicado um questionário com todos os professores da escola.

Nome	Matéria que leciona	Idade	Tempo de profissão	Jornada de trab.	Regime de contrato	Outras atividades	Estado civil	Filhos	Escolaridade	Local de Moradia	Religião
R. (F)	Pedagoga	52	30	20h	QPM	Não	Solteira	Não	Superior completo	Piraquara	Batista
L. (M)	Matemática	46	31	40h	QPM	Não	Casado	4	Superior completo	Piraquara	Católico
T. (F)	Artes	31	1	30h	PSS	Sim	Solteira	Não	Pós-graduação	Curitiba	Evangélica
J. (M)	Matemática	33	10	56h.	PSS	Não	Solteiro	3	Superior completo	São José dos Pinhais	Católico
H. (F)	História	23	3	40h	CLT	Não	Solteira	Não	Superior completo	Pinhais	Nenhuma
A. (F)	História	31	5	40h	PSS	Sim	Solteira	Não	Superior completo	Pinhais	Católica
K. (F)	Educação física	28	8	40h	QPM	Sim	Solteira	Não	Superior completo	Curitiba	Espírita
A. (M)	Português	39	12	43h	QPM	Não	Solteiro	Não	Superior completo	Piraquara	Filosofia Oriental



C (F)	Inglês	26	5	40	PSS	Não	Solteira	Não	Superior completo	Curitiba	Católica
E. (M)	Biologia	32	10	40h	QPM	Sim	Casado	1	Pós-graduação	Piraquara	Nenhuma
M. (F)	Filosofia	36	11	40h	QPM	Sim	Solteira	Não	Superior completo	Curitiba	Espírita
S. (F)	Português	40	13	40h	QPM	Sim	Casada	3	Pós-graduação	Piraquara	Nenhuma
B. (F)	Pedagoga	55	20	20h	QPM	Sim	Solteira	1	Superior completo	Piraquara	Nenhuma
N. (F)	Pedagoga	40	25	40h	QPM	Sim	Solteira	2	Pós-graduação	Piraquara	Católica

Quadro 2 – dados dos professores que responderam às entrevistas.

Já com a equipe pedagógica e direção da escola foram realizadas 6 entrevistas, além de várias conversas menos formais, especialmente com aqueles professores que não se ofereceram para participarem de entrevistas onde teria algum tipo de registro. Estes professores queriam falar, mas não gostariam de ser identificados pelos colegas sob a alegação de temerem algum tipo de constrangimento, porém não revelaram quais constrangimentos queriam evitar.

Com os funcionários, foram realizadas 3 entrevistas semi-estruturadas e uma série de conversas informais. Os demais não se sentiram à vontade para participarem dos grupos operativos e concederem entrevistas mais formalizadas.

Os pais dos alunos foram ouvidos em 7 encontros realizados pelos pesquisadores do laboratório de estudos sobre violência escolar do GEV, durante todo o ano de 2005. O limite de 7 encontros foi estipulado pelo grupo de pais participantes por terem ponderado que o comparecimento deles semanalmente sem uma previsão clara de quanto tempo duraria o funcionamento do grupo, não era viável uma vez que moravam longe da escola. Um outro problema foi a impossibilidade de compatibilizar o horário dos pais para as reuniões de grupo operativo com o nosso horário de permanência na escola.

O objetivo de formar um grupo com pais de alunos foi o de ouvir estes pais sobre as expectativas que nutriam sobre a escola em que seus filhos estudavam, bem com o qual a percepção deles acerca da utilidade da escola e do processo de escolarização.

Considerarei um momento importante para convidá-los a se expressarem sobre o que entendiam por violência. Neste momento, abriu-se a oportunidade para falarem sobre os variados aspectos da violência escolar e como viam as possíveis soluções, em conformidade com a proposta do projeto: “Escola Violência e Racismo”, vinculado ao programa de extensão, anteriormente mencionado.

Os dados sobre a Patrulha Escolar foram obtidos através de duas entrevistas com os representantes e coordenadores da interface entre a SEED e a PM registradas por gravação, além de anotações do caderno de campo.

## **1. Escola e Poder: o campo da reprodução das práticas simbólicas**

### **1.1 A escola na modernidade**

Para falar da escola na modernidade recorreremos mais intensamente aos textos que a remontam a partir do século XVIII. No entanto, é também interessante destacar brevemente sua função nos séculos anteriores para melhor compreender sua evolução.

De acordo com Ariès (1978), na Idade Média a escola era reservada a um pequeno número de clérigos e, portanto, não existia obrigatoriedade de freqüentá-la. Além disso, a escola misturava as diferentes idades, mentalidade que se alinhava com um espírito de liberdade de costumes (ARIÈS, 1978).

Com a vinda da Modernidade, aparece, mais intensamente no século XVI, a necessidade de dividir os estudantes em classes, contemplando a questão da idade. Ariès (1978) analisa as mudanças das características da escola e do movimento de humanização do ser humano. Este movimento veio atender a duas demandas: a do sentimento de infância e o crescente número de jovens na população.

A própria característica da sociedade com uma população jovem aumentada provocou mudanças nas características da escola. A sociedade adulta e politicamente estabelecida deveria dar conta da demanda do aumento populacional de jovens e educá-los. A educação, portanto, obedecia ao padrão cultural daquela época, uma vez que a compreensão sobre os períodos do desenvolvimento infantil não era amplamente reconhecido até o século XX.

O desenvolvimento humano, aprendizagem e os processos que os constituem foram estudados mais tarde por autores tais como Piaget (1971), Vygotsky (2001), Bruner, (1997) para citar alguns. Portanto, o estudo sobre o desenvolvimento infantil é fruto da modernidade, a partir do qual foi verificada a existência de um período de aprendizagem que antecede ao estado de maturidade física e intelectual do adulto.

A ambigüidade das concepções e atendimento à criança, de acordo com Ariès (1978), passou por concepções tais como: pequeno adulto, ser sem alma, até

a concepção do filósofo John Locke (1632-1704), de *tábula rasa*, que transmite a idéia de um estado de vazio a ser preenchido.

A partir do desenvolvimento do sentimento de infância surge, então, a noção de *inocência* (a ser preservada). Para que esta inocência fosse preservada, as crianças e os jovens deveriam ser separados dos adultos. Segundo Ariès (1978), a separação por idade cumpriria o papel de “isolar a criança durante o período de formação moral e intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina de autoridade” (p. 107).

Dentre os autores que abordam a temática da educação na modernidade está Durkheim, a quem recorreremos amplamente no decorrer da pesquisa, pois podemos entendê-lo como um autor que atribui à escola a importante função de contribuir para a coesão social. Mas obviamente, o autor não preconiza a escola como a única via de acesso aos processos educativos. A escola seria a via formal de aquisição do conhecimento, sendo que, as outras instituições, inclusive a familiar, viriam a contribuir para a educação transmitida pelos meios tradicionais, dos costumes.

Para Durkheim (1995), o processo educativo é o meio pelo qual as ações do indivíduo são convocadas à reflexão. Ele analisa a necessidade de reflexão sobre a relação pedagógica e a relação desta instituição específica com as demais instituições do corpo social, os costumes e crenças com as grandes correntes de idéias.

Durkheim (1995) faz crer que a relação educacional é também conseqüência das interações sociais no interior da instituição. São nas interações coletivas entre os indivíduos nas instituições, incluindo a instituição familiar, que o processo educacional e sua apreensão são viabilizados. Portanto, a escola se oferece como local próprio para o exercício de práticas sociais que incidem numa parcela considerável da socialização dos indivíduos para se constituírem em cidadãos. Por cidadania, poderíamos entender a capacidade do ator social de participar ativamente da sociedade e de compartilhar responsabilidades sociais no tocante à solidariedade (DURKHEIM, 1995).

Na introdução da obra *A Evolução Pedagógica*, que apresenta o curso dado por Durkheim (1995) sobre a *História da Educação na França*, é mostrado que a pedagogia passou a ser de interesse para a sociologia a partir das relações que a constituem.

A análise de Durkheim (1995) sobre as relações sociais privilegia nesta obra aquelas que se estabelecem no interior da instituição educacional, considerando-se o universo a que se dedica. De acordo com o autor, “há na base de nossa civilização certo número de princípios que, implícita ou explicitamente, são comuns a todos, ou pelo menos bem poucos ousam negar de sua consciência: o respeito da razão da ciência, das idéias e sentimentos em que se baseia a moral democrática”, e prossegue dizendo que “é função do Estado proteger esses princípios essenciais, fazê-los ensinar em suas escolas, velar por que não fiquem ignoradas pelas crianças de parte algumas, zelar pelo respeito que lhes devemos” (DURKHEIM, 1978, p. 49).

De acordo com Durkheim (1978), uma vez que a educação tem “função essencialmente social, não pode o Estado desinteressar-se dela. Tudo que seja educação deve estar até certo ponto submetido à sua influência” (p. 48). Portanto é de se esperar que a educação reflita os mais nobres interesses sociais do Estado.

Na introdução da obra de Durkheim (1995) esta o apresenta como dedicado “aos problemas da educação e do ensino. Educação moral, psicologia da criança, história das doutrinas pedagógicas: Durkheim colocou-se sucessivamente nestes três pontos de vista, que são os da pedagogia clássica” (p. 3). Entretanto, Durkheim (1995) não está discutindo as questões de desenvolvimento infantil e nem de métodos de ensino, mas propõe uma reflexão sobre as relações pedagógicas e insiste que, para além das relações sociais, estas fazem parte da reprodução do “ser social” e são, portanto, necessárias.

Para Durkheim (2003), uma sociedade não se limita à soma de indivíduos, mas às relações que se estabelecem entre eles, ou seja, o indivíduo inserido no contexto de uma realidade social objetiva. Esta realidade objetiva é um elemento para o estudo e a compreensão do âmbito escolar como um “fato social”. Segundo Fauconnet (1978), Durkheim “não desmerece nem subestima o indivíduo” (p. 14), contudo, o que interessa, sob a ótica durkheimiana, é o indivíduo inserido no contexto de uma realidade social objetiva que se caracteriza pela coletividade.

De acordo com Durkheim (1995), a sociologia pedagógica deve ser estudada pela sua importância social, “pois a educação é o meio mais eficiente à disposição de uma sociedade para formar seus membros à sua imagem” (p. 4). Este argumento está ainda presente em Durkheim (2003) quando o autor diz que a “pressão de todos os instantes que sofre a criança é a pressão mesma do meio

social que tende a modelá-la à sua imagem e dos quais os pais e os mestres não são senão os representantes e os intermediários” (p. 6).

O meio social, ao exercer uma pressão sobre a criança, tende a moldá-la, torná-la tão próxima do meio que vive quanto possível. A influência que as instituições exercem, de acordo com Durkheim (1995 e 2003), transparece no cotidiano do indivíduo pelo seu modo de pensar, agir e sentir. Esta internalização de sentimento está mais bem esclarecida na definição do autor do que significa “fato social”.

A definição de “fato social” oferecida por Durkheim (2003) sugere que o ser individual é constituído a partir do social. Mesmo o “fato social” sendo produtor de características individuais é dado pela coletividade. Portanto, para o autor, o “fato social” deve ser considerado como coisa, sendo que os fenômenos sociais além de pertencerem ao meio social são constituídos e determinados por ele. O que define um “fato social” é o que “os constitui em crenças, as tendências e as práticas do grupo tomado coletivamente” (p. 7).

As particularidades da definição de fato social proposta por Durkheim (2003), indicam que os fenômenos sociais devem ser observados, descritos e analisados a partir de um método, o método sociológico. Foi a partir da observação do que pode constituir as relações sociais que Durkheim (2003) diz: “jamais tomar por objeto de pesquisa senão um grupo de fenômenos previamente definidos por certos caracteres exteriores que lhe são comuns, e compreender na mesma pesquisa todos os que correspondem a essa definição” (p. 36).

Com esta premissa, o ambiente escolar é um local privilegiado para este estudo, tendo em vista as relações sociais que estabelecem os alunos e demais participantes da comunidade escolar. Durkheim (2003), Brunner (1997), Vigostky (2001) e outros autores concordam que a educação nunca é neutra. Durkheim (2003) assevera que “a educação tem justamente por objeto produzir o ser social; pode-se, portanto, ver nela, como que resumidamente, de que maneira esse ser constituiu-se na história” (p. 6). Esta afirmativa de Durkheim é também defendida por Freire (2001), que assegura que não há educação sem política educativa, portanto, a educação nunca é neutra, é sempre um ato político. Quando educamos, numa sociedade de classes como a nossa, educamos sempre com o objetivo de atender ao desejo e à demanda da política social.

A natureza das relações que se estabelecem no ambiente escolar é própria da institucionalização do ensino com as disciplinas que determinam o seu funcionamento. De acordo com Durkheim (2003), a partir da relação com o ambiente escolar, a criança muda a sua natureza e “sujeita à disciplina do meio escolar, a criança, descobre progressivamente todo um mundo social externo à família, no qual conquistará seu lugar somente aceitando-o, incorporando-o a ele. A própria família vê-se gradativamente modificada” (p. 4).

Este ponto de vista coloca o escolar como efetivamente participante ativo no processo de sua própria socialização nos quais todos os envolvidos são responsáveis pelo resultado coletivo, uma vez que a própria família se vê compelida a incorporar-se a ele. A abrangência da institucionalização do ensino transcende as suas cercanias para o mundo externo e mais amplo.

Para Durkheim (1978), a educação é necessária para que haja inclusão do indivíduo na sociedade a qual pertence, primeiramente por nascimento e, em segundo lugar, pelos registros institucionais. Isto significa que os registros institucionais tais como família, igreja e escola conferem ao ator social um lugar de pertencimento e esta passa a fazer parte de suas identificações. A educação escolar, portanto, é uma instituição que carrega implícito este princípio de formalidade consentida, necessária ao desenvolvimento humano no processo de socialização.

Uma geração de adultos participa na educação que é transmitida formal e informalmente para a geração jovem. A educação oferecida pela instituição educacional amplia os conceitos aprendidos na família em relação aos princípios morais e de direito, que regem a vida em sociedade e são construídos sócio-historicamente. De acordo com Durkheim (1978), a educação ocorrerá por dois processos básicos, tendo como condição necessária que haja “uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda” (p. 38).

O processo social educacional se altera em cada geração, exatamente pelos movimentos de interações e adoção de novos conceitos morais, sociais e políticos, porém, é a instituição educacional formal que valida a ação educacional do adulto sobre o jovem.

A noção de educação coincide com uma ação específica para tornar o educando tão próximo quanto possível da comunidade que vive, ou seja, a

submissão ao conjunto de disciplinas comuns, que, conforme Durkheim (1978), “cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível” (p. 36).

## **1.2. A educação no Brasil: contexto histórico.**

Para falar do contexto histórico da educação no Brasil, vou me reportar brevemente aos dados da história da educação a partir de fragmentos da obra do Padre Serafim Leite, português, jesuíta e historiador que além de ter vivido naquele momento histórico da ação dos Jesuítas, como educador, é referência para a evolução da educação no Brasil. A obra deste autor, originalmente foi apresentada em 10 volumes, reeditada de forma sintética em 2005, 4 volumes que relatam os primeiros 200 anos da educação oferecida pelos jesuítas no Brasil. É uma obra importante para a história da educação, mas raramente disponibilizada nas bibliotecas públicas (PUNTONI, 2005). Entretanto, esta referência histórica, se oferece como oportunidade para compreender parte do caminho percorrido pela educação.

A história da educação no Brasil, que se origina com os Jesuítas, seguiu os padrões europeus, através de seus colonizadores. De acordo com Leite (2005), os Jesuítas ou a Companhia dos Jesuítas<sup>4</sup>, chegaram ao Brasil e se dedicaram ao ensino e à catequese. Além do conjunto de disciplinas como base de conhecimento para a formação da cidadania, os valores religiosos e os símbolos nacionais faziam parte do corpo teórico cultural. De acordo com o Padre Serafim Leite (2005), a Companhia dos Jesuítas, instituída a partir de um movimento educacional que nasce na França, teve o apoio do Papa e se estendeu até o Brasil através da coroa portuguesa. A sua implantação teve, desde então, o apoio e o interesse do Estado.

A concepção de educação deste movimento parece estar intimamente ligada aos atos religiosos de obediência, resignação e penitência, ou seja, foi um

---

<sup>4</sup> Companhia de Jesus: refere-se aos jesuítas que chegaram ao Brasil. Estes foram enviados pela coroa portuguesa em 1549, com a missão de salvarem a comunidade indígena pela fé para torná-los mais civilizados segundo os padrões da civilização ocidental. Este movimento é parte constitutiva da contra-reforma protestante. Os Jesuítas são responsáveis por um sistema escolar que preconiza os valores religiosos.



método de recriação de uma cultura, uma vez que os nativos no Brasil estavam socializados com outros referenciais.

Embora Leite (2005) discorresse amplamente sobre os caminhos da educação no Brasil aplicada pelos jesuítas, esta breve referência histórica remete-nos ao conjunto de relações que se transformaram em uma das bases do qual se serviu o processo educacional no Brasil. Por um lado, o alvo pareceu ser os nativos, que deveriam ser submetidos à concepção de educação dentro dos padrões ocidentais de civilização. Este primeiro momento da educação visou o nivelamento comportamental dos nativos, em relação aos seus costumes e crenças, com os padrões culturais dos colonizadores e, em outro momento, mais tarde, para os filhos dos colonizadores. Este segundo momento da educação no Brasil pós-colonial, se deu com a chegada da coroa portuguesa. Esta nova clientela de alunos provocou a criação de escolas mais elaboradas, dentro dos padrões europeus e tinha como objetivo garantir a ascensão política da classe social que assumiriam os cargos de liderança política, assegurando, assim, a hegemonia dominante do novo mundo descoberto, portanto teve, especialmente, objetivos políticos.

Ao longo dos anos, a educação no Brasil passou por várias mudanças e se desenvolveu a partir de movimentos históricos como, por exemplo, destaca-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (2007), o qual estabelece critérios para a dinâmica da evolução na educação no Brasil. O manifesto explorava a necessidade de avanços, próprios do momento histórico, em que os países hispânicos se mobilizavam em reformas educacionais. De acordo com o manifesto, a Educação necessitava de:

uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno.

Este foi um momento de avanço no desenvolvimento educacional com o detalhamento dos objetivos, já com foco no desenvolvimento humano em várias etapas divididas por idade. O referido manifesto sugeriu que a escola deveria contemplar a Educação infantil (dos 4 aos 6 anos), a educação primária (dos 7 aos 12anos), a secundária (dos 12 aos 18 anos) e finalmente culminaria na

Universidade. Assim, haveria uma "continuação ininterrupta de esforços criadores", que levaria à formação da personalidade integral do aluno, ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador. Tudo isso através da aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência) que seguiriam o espírito maduro nas investigações científicas.

A escola secundária deveria ser unificada para criar um vínculo entre o trabalhador manual e intelectual. Teria nesse momento uma sólida base comum de cultura geral, adquirida ao longo de 3 anos. Posteriormente haveria uma bifurcação dos 15 aos 18 anos, idade em que os alunos estariam desenvolvendo todo seu potencial intelectual. Os conhecimentos a serem adquiridos englobavam 3 ciclos: humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas (MANIFESTO DOS PRIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 2007).

A escola também deveria estar preparada para capacitar o aluno em atividades manuais decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca), da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio). Estas seriam as escolas profissionalizantes. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2007).

Na década de 60, porém, a Educação surge como proposta e meio de garantir a transmissão da tradição e a possibilidade de acesso à cultura, ao mundo do trabalho e de ascender socialmente (PNE, 1962).

A expectativa social no âmbito escolar e político-institucional está descrita na proposta do Plano Nacional de Educação (1962). A sua introdução faz prever que as práticas escolares de educação são políticas sociais, garantida pelo direito proporcionado pelo Estado para toda a população jovem, atualmente disponibilizada também para adultos. Estas políticas assumem para si o objetivo de participar na formação de cidadãos a partir do desenvolvimento de valores, conceitos e atitudes que farão parte do convívio social democrático, regime adotado e defendido pela Constituição Brasileira. Estas garantias são formalizadas com a perspectiva de “erradicação do analfabetismo [...], elevação do nível de escolaridade [...] e redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência com sucesso, na educação pública” (PNE, 1962).

O desenvolvimento da educação prosseguiu demonstrando que o ideal político e social esteve ancorado na estrutura e nas tendências de cada época, de acordo com a natureza da realidade social.

Atualmente, a escola tem se configurado como o meio pelo qual se espera alcançar um futuro promissor do ponto de vista do grupo estudado. Podemos verificar isso através das falas dos alunos ao participarem dos grupos operativos realizados para a pesquisa de campo. Estas revelam a representação que fazem sobre a escolarização.

*“A escola serve para ser alguém na vida”; “a gente precisa da escola para ter uma vida diferente do pai e da mãe”; “a única que tem por aqui, todo mundo tem de ir para a escola... se não... vai ser igual ao pai..., viro catador”; “se não estudar nunca vai dar nada” (Grupo Operativo com alunos de 5ª - 8ª série).*

A resposta “*ser alguém na vida*” foi recorrente em várias falas de alunos que participaram em diferentes momentos dos Grupos Operativos. Embora estes participantes descrevam sobre o que é “ser alguém” de forma pouco prolixa, falam sobre as dificuldades enfrentadas pelos pais: “*lá em casa falta tudo*”. Atribuem as dificuldades que os familiares enfrentam ao fato destes não terem freqüentado a escola.

Parece-me pertinente, neste momento, recorrer à pesquisa quantitativa e qualitativa realizada em Curitiba sobre os “Jovens de Curitiba: esperanças e desencantos”, coordenada por Sallas *et al* (1999), por ter contemplado um universo mais amplo sobre as expectativas dos jovens em fase escolar, dos professores e dos pais de alunos. As entrevistas e os depoimentos incluíram as escolas públicas e de iniciativa privada. A relevância destes relatos bem como suas análises para esta pesquisa de mestrado, está especialmente evidenciada por ter sido realizada na região próxima do município que está localizada a escola investigada. O diálogo com esta pesquisa deverá perdurar em outros momentos.

Na pesquisa de Sallas *et al* (1999), o papel da escola para os alunos se aproxima muito do que foi obtido na escola por nós estudada. Na referida pesquisa, também é apontada a esperança depositada no ensino escolar para as realizações futuras. A escola seria o caminho para “ser alguém” no futuro:

Sobre **o que é a escola e para que ela serve**, obtivemos respostas que variam de acordo com o colégio e a classe dos entrevistados, mas que reúnem certas semelhanças de respostas, como: *“formação do caráter”, “estudo é fundamental”, “sem estudo a gente não é nada”, no futuro você não é ninguém”*. *“Como que você vai ser alguém se você não estudar, não tiver uma escola para você se preparar (SALLAS et al, 1999, p.180).*

Vale ressaltar que, de acordo com a análise de Sallas et al (1999), as alegações dos jovens de Curitiba em relação ao papel da escola não apresentam diferenças significativas entre as diferentes classes sociais. Tanto os alunos das escolas particulares quanto os de escolas públicas nutrem as mesmas expectativas sobre o que obterão ao freqüentar a instituição escolar. A pesquisa mostrou o contrário do que aparece no senso comum, ou seja, que classes sociais diferentes teriam expectativas diferentes com a escolarização.

Através de consultas nos prontuários da escola foi verificado que é recorrente encontrar pais destes alunos que não sabem ler. Trabalham em atividades informais, não têm moradia fixa e alguns não tinham documentos de identidade. Em nosso estudo, verificamos que pais de alunos também depositam a esperança de sua vida futura na escolarização dos filhos. Um exemplo foi a explicação de um pai de aluno de 7ª série: *“eu trabalhava na roça, agora aqui não tenho profissão, pelo menos meu filho está estudando e vai poder amparar a gente quando ele ficar mais velho”*.

A esperança depositada na escolarização parece estar presente também na proposta político-pedagógica da escola pesquisada, pois esta preconiza a preparação do aluno para ser crítico e participante do processo de transformação social.

A Educação serviria para preparar e formar os indivíduos através da transmissão-assimilação de conteúdos significativos que garantam o aprofundamento e o domínio dos princípios científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos socialmente elaborados para construção de cidadãos críticos e participantes do processo de transformação social. (Plano Político-pedagógico da escola pesquisada vigente desde 1997 até o presente momento).

Para a escola, a possibilidade de transformação da realidade social passaria obrigatoriamente pelos bancos escolares, prerrogativa esta encontrada nos documentos oficiais sobre a educação historicamente referenciada desde Leite (2005). Talvez possamos compreender o que Freire (2005) entendeu por

“aderência ao opressor” (p.35), já que para este autor, a pedagogia do oprimido deveria ser “forjada com *ele* e *não* para ele” (p. 34).

Embora a proposta pedagógica da escola em foco sustente o ideal de aprender para ter um futuro promissor, os professores não confirmam sua confiança nesta promessa. Esta preocupação foi contemplada nas entrevistas com os professores, quando se investigou sobre qual seria o futuro das pessoas que passam pela escolarização básica naquela instituição. Um dos professores respondeu que os alunos daquela escola *“só conseguirão trabalho de servente, pois, a base que a escola dá não é base, é um conteúdo ‘faz de contas’”* (Professor de 7ª e 8ª série). Um outro professor relata uma experiência que fez em sala de aula:

*Costumo trabalhar a questão de emprego e futuro com atividade artística, eles precisam raciocinar sobre o que pretendem fazer com o conhecimento científico. Só que eles não têm noção do que podem fazer com o que aprendem. Por exemplo, ouvi dos alunos que para eles uma vaga de cozeiro estava “bom demais” porque pelo menos garantiria um salário que daria para comer.*

Ora, se o profissional de ensino está com essa representação sobre a aprendizagem, surge a questão sobre qual seria então a possibilidade da educação formal para os jovens garantir a base sobre a qual se assenta o acesso à cultura e ao mundo do trabalho.

De modo semelhante ao que foi encontrado na escola por nós investigada, a pesquisa feita por Sallas *et al* (1999), aponta para uma representação negativa acerca da escolarização, enquanto garantia de acesso ao trabalho, quando chama a atenção para o que denominou de “seu ‘realista’ desencantamento” (p.187) com o relato obtido de um aluno em uma escola particular.

Eu acho que até o colégio estimula a gente a ser individualista porque eles falam assim: “você tem que estudar, porque você tem que passar no vestibular”. Se você ficar conversando com o teu amigo é tempo que você está perdendo pra você estudar e passar no vestibular, porque hoje em dia o problema pra gente é vestibular, é isso que dá... é o mercado de trabalho. É o mercado de trabalho que ta cada vez mais competitivo. A gente cresce assustada assim sabe. Então pra que ce vai ter esse ideal [de mudar o mundo]? (p.187).

O mercado de trabalho e a competitividade, na pesquisa em Sallas *et al* (1999), confirmam a preocupação do jovem escolar de que a competitividade no mercado de trabalho seria maior do que a escolarização poderia garantir com seu ensino, e analisa que:

O individualismo apontado pela fala do jovem traz os dilemas de adequação de um ideal coletivo contra os imperativos do mercado, que se assenta sobre os princípios da competição desmesurada entre os indivíduos, que acabaria por produzir o que Robert Castel denominou de “individualismo negativo” (p.187-188).

A competição mencionada em Sallas *et al* (1999) nos remete à meta proposta pelo Plano Nacional de Educação Profissional, que confirma o discurso da capacitação e da competitividade a partir da reforma do ensino médio e técnico-profissional referida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O discurso da competitividade e da competência com base na escolarização para o mercado de trabalho aparece como o “motor” das exigências que efetivam as oportunidades de trabalho e de ascensão social. O jovem escolar vê-se, de acordo com o relato acima citado, “assustado” diante do mencionado mercado de trabalho.

A vinculação da escola com a competitividade e oportunidade, no mundo do trabalho faz-nos refletir sobre a responsabilização quanto aos resultados obtidos na escola, em direção ao preparo para a competitividade do mundo do trabalho colocada sobre a responsabilidade dos escolares. Entretanto, não houve registro durante o nosso trabalho de campo sobre a participação do alunado no seu processo educativo. Portanto, questiona-se a possibilidade do sucesso profissional e da redução da desigualdade social descrita nos documentos oficiais da educação ser colocada exclusivamente no âmbito escolar, e desta forma, cabe também questionar se a escola cumpriria com esta incumbência no seu papel formador de cidadão crítico.

### 1.3 A educação formal um ritual distintivo de inclusão social

A escola é uma das instituições responsáveis pela produção e reprodução da divisão social do trabalho, conforme descrito pelos professores e corpo diretivo nas entrevistas realizadas na escola estudada, sinalizam que a comunidade escolar vê na educação escolar a possibilidade de um futuro melhor, de acesso ao meio social almejado como ideal.

Embora os professores da escola em foco ao serem questionados sobre a eficácia dos processos educacionais discorressem sobre a obrigatoriedade da escolarização, estes afirmaram que a entrada de um indivíduo no meio social passa obrigatoriamente pela escola. Esta representação é confirmada em Bourdieu (1996), quando ele afirma que o lugar conferido ao indivíduo de forma ritualística passa pela religião, escolarização, mundo do trabalho, casamento e morte.

A passagem do jovem pela escola pode ser comparada a um ritual, sendo esta passagem um processo divisor, pois, “separa aqueles que passaram por ela daqueles que ainda não o fizeram e, assim, institui uma diferença duradoura entre os que foram e os que não foram afetados” (BOURDIEU, 1996, p. 97).

A instituição educacional confere ao indivíduo a diferença, a classificação social e a possibilidade de ascensão social. De acordo com Bourdieu (1996), o mais importante dos ritos seria a linha que delimita e consagra a diferença através da circunscrição institucional. A escola cumpriria o papel de instituir, separar, consagrar e legitimar e, portanto, também incluir e excluir.

As diretrizes para a educação formal básica ou ensino fundamental para as escolas no Brasil, estão descritas nos documentos oficiais, constante pelas disciplinas a serem oferecidas para os alunos dentro do período de 9 anos, denominado ensino fundamental. Por educação formal básica, entende-se, segundo o documento da Lei de Diretrizes e Bases, o leque de informações que possibilita o acesso à cultura e à parcela do conhecimento que poderia ser transformado em trabalho efetivo. O uso do conhecimento seria determinante para a participação profissional do indivíduo na sociedade. A formalização da educação seria, portanto, desenvolvida e disponibilizada ao aluno para qualificá-lo para o mundo social e do trabalho.

Na época das entrevistas, a preocupação demonstrada pelo grupo entrevistado composto de diretores e orientadores pedagógicos era de que o papel

da escola seria reformulado com a nova determinação do Ministério da Educação com a Resolução/CD/FNDE nº 9 de 04 de maio de 2005, que previa um programa escolar de nove anos.

No primeiro momento, a implementação desta resolução que prevê um ano a mais de escolarização – posto que o ingresso da criança no ensino fundamental se daria aos (6) seis anos e não aos (7) sete anos como ocorria até então – causou nos profissionais da educação da escola estudada impacto quanto às implicações para a administração local com o aumento da demanda de alunos. Sobre isso, diz uma orientadora pedagógica entrevistada: *“A escola está em débito com a educação no ciclo de 8 anos. Será que nove anos de escolarização virá como o resgate ou a ampliação do débito?”* Num segundo momento, o que parece ter permeado o foco da discussão sobre o ciclo básico de nove anos, era a falta de clareza em relação ao binômio: ampliação da duração do ensino fundamental e atuação efetiva da escola na qualidade de seu ensino.

Durante a pesquisa deu-se atenção à preocupação tanto do diretor como dos orientadores pedagógicos da escola sobre a implantação dos nove anos letivos do ensino fundamental, por ser no ano de 2007 o início da aplicação deste novo sistema de escolarização. Em uma reunião de professores daquela escola que fui convidada a assistir pude apreender que a angústia gerada pelo novo modelo de educação seria de imediato, relacionada às instalações, à merenda e ao atendimento da demanda de alunos. A minha intenção, naquele momento, foi a de oferecer um espaço de fala e reflexão sobre as angústias dos diretores e orientadores pedagógicos, uma vez que o projeto inicial previa tal oferta.

Para o corpo diretivo da escola em foco, o documento oficial do Ministério da Educação não era suficientemente claro sobre como seria utilizado este ano a mais, previsto pela Resolução/CD/FNDE nº 9, de 04 de maio de 2005.

A partir desse encontro com os professores, propus uma reunião com a direção da escola e orientadores pedagógicos para discorrerem sobre as mudanças na organização escolar e sobre como percebiam este novo modelo de educação. Os relatos passaram pelas preocupações em nível organizacional e as queixas que vinham recebendo dos pais dos alunos. Acerca disso, diz uma orientadora:

*Não sei se muda muita coisa pra nós e nem sabemos se muda muito para os alunos... eles vão ter mais tempo na escola e vão demorar mais para tirarem o certificado de conclusão do ciclo básico... Não*



*sabemos no que vai dar! Os pais já se manifestaram; é mais um ano! Eles acham este tempo de escolarização muito longo, eles precisam dos filhos para o trabalho.*

No plano da política educacional, a ampliação do programa escolar visa oferecer maiores oportunidades para a formação de jovens do ensino fundamental no Brasil. A perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), é a erradicação do analfabetismo e redução da desigualdade social.

Bourdieu (1997) avaliou um movimento de ajustes na educação em torno da unificação formal do ensino e a ampliação dos programas de educação na França, através da análise de cerca de 40 depoimentos coletados durante parte da segunda metade do século XX. Naquele momento histórico, para o autor, a ampliação do programa de educação “mascara” o processo de diferenciação e as diferenças que

estão conjugadas com um conjunto de transformações concomitantes que não pararam de acentuar as diferenças entre estabelecimento, especialmente sob os aspectos da desigual concentração dos alunos mais desprovidos culturalmente, portanto mais suscetíveis a ter “problemas” na escola (BOURDIEU, P., 1997, p. 523).

A pesquisa de Bourdieu (1997) foi uma contribuição para a análise sobre aspectos escolares que estariam implicados no conjunto de ações para a transformação do mundo social. Embora o prolongamento da escolarização fosse um meio de ampliar também as oportunidades para o escolar, o autor assevera que esta poderia contribuir para uma violência discriminatória e, portanto, o processo educacional, se não for aliado com a prática de orientação romperia com o “equilíbrio entre as práticas de ensino e as práticas de orientação” (p. 525).

Esta análise coloca o campo da competência escolar como mediadora do próprio processo da vida, a exigiria constante atualização para atender ao avanço tecnológico e por conseqüência a inclusão no mundo laboral. De modo que a ampliação do modelo educacional como sistema de aprimoramento e certificação aliada com a prática profissional, garantiria ao indivíduo a participação objetiva na coletividade.

## **1.4 A escola enquanto local legítimo de reprodução das práticas simbólicas**

A instituição escolar é uma organização ou mecanismo social que participa do controle, desenvolvimento e o funcionamento de um corpo social. Conforme assinala Bobbio (2002), a escola estaria revestida de autoridade ou de um poder estabilizado. Esta autoridade conferida à instituição é o que garantiria o seu funcionamento a partir dos vínculos que se estabeleceriam entre objetivos e ações.

O espaço escolar, portanto, seria próprio para reproduzir práticas simbólicas hierarquizadas para o cumprimento de seus objetivos educativos. De acordo com Carvalho, citado por Loureiro (1999), “a escola é um sistema sócio-cultural [...] um sistema simbólico constituído de grupos reais e relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação e as práticas escolares e educativas que ocorrem no interior da escola são práticas simbólicas” (p.182 – 183). Para Loureiro (1999), a função simbólica seria “mediadora entre as relações do ser humano com o mundo e vê nela função obrigatória na praxis social” (p. 5).

A função simbólica encontrada em Loureiro (1999) já está presente em Bobbio (2002), e esta poderia ser vista como resultado da autoridade ou “poder estável, continuativo no tempo, a que seus subordinados prestam, pelo menos dentro de certos limites, uma obediência incondicional, e se constitui num dos fenômenos sociais mais difusos e relevantes que pode encontrar o cientista social” (p. 89). Entretanto, vale ressaltar que a obediência incondicional contrariaria a noção de diálogo no campo de políticas educacionais, através da qual se buscaria o desenvolvimento social e cultural de uma comunidade participante.

Embora a noção de desenvolvimento evoque diálogo e, o estatuto da escola em foco, enquanto instituição, inclui entre os seus objetivos reduzir a desigualdade e possibilitar a participação coletiva, por outro lado, a prática educativa na escola evoca a presença de um capital cultural tradicional em que a obediência faria parte. Este capital cultural seria, segundo os professores entrevistados desta escola, uma tradição que deveria ser oferecida pela família acerca da figura de autoridade do professor, a quem deveriam ‘obedecer’.

Trata-se, portanto, do que Bourdieu (2005) teoriza sobre a existência de três formas de capital cultural, destacando-se a distinção do valor do capital cultural e do capital econômico. Para o autor era importante tornar visível que existem outras variáveis de diferentes ordens em relação ao acesso aos bens da cultura transmitido pela tradição da família, que são também determinantes no comportamento e no rendimento escolar. Bourdieu (2005) afirma que “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e do êxito escolar da criança” (p.42).

Bourdieu (2005) faz a distinção desse novo capital a partir da origem dos alunos. Para o autor, o reconhecimento da origem social por parte das diferentes camadas sociais ampliaria a manutenção da reprodução do padrão social. O conceito de capital implicaria na possibilidade do uso que se poderia fazer do conhecimento e das informações adquiridas e perpetuadas no campo cultural. O estudante pertencente às camadas sociais mais altas estaria, então, num ambiente escolar privilegiado e reproduziria o próprio padrão social e cultural de sua origem.

A legitimidade da instituição na reprodução das práticas simbólicas, de acordo com Bourdieu (1996), estaria na eficácia da palavra, na medida em que seria reconhecida pelo agente como fundadora, sujeitando-se a ela. O trajeto educacional estaria revestido do que poderia ser chamado de violência simbólica, segundo a análise deste autor. O simbolismo estaria na crença da existência da autoridade constituída. Para Bourdieu (2004), a violência quanto mais simbólica, mais se torna invisível e, portanto, mais eficaz.

Ora, como já demonstrado por Durkheim (1978), para a educação ser efetivada, seria necessária certa medida de coerção. Estaria implícito que haveria também a legítima aplicação da violência simbólica como elemento constitutivo da sociedade. Pois, não haveria sociedade que subsistiria sem a internalização dos meios que a socializa. A violência simbólica cumpriria, então, o papel de coagir para que esta internalização se processe a ponto de fazer parte do indivíduo. A socialização internalizada criaria condições próprias do pertencimento social. As ações prescindiriam da pressão externa para a manutenção da coesão social.

Nota-se que o autor não está vinculando o processo de internalização do meio socializador com práticas impositivas de violência que não seja a do campo simbólico. De acordo com Durkheim (2004), seria uma espécie de coerção que se

manifestaria nas crenças e práticas que seriam transmitidas prontas pelas gerações anteriores; recebemo-las e adotamo-las por serem, ao mesmo tempo, uma obra coletiva e uma obra secular; estariam investidas da autoridade que a educação ensinaria a reconhecer e a respeitar. As transmissões dos valores sociais e culturais a serem reproduzidos, seriam, portanto, historicamente reconhecidos e necessários.

Entretanto, para Durkheim (1978), o caráter social da educação seria o de “realizar o desenvolvimento no indivíduo de aptidões particulares que nele estavam imanentes e que não demandava senão oportunidade de expansão: nesse sentido, pode-se dizer que auxiliaram a realização da natureza individual” (p. 77). Contudo, o autor reconhece que estas particularidades são excepcionais, mas, igualmente, se refere ao “‘homem médio’ que é eminentemente plástico; pode ser utilizado, com igual proveito, em funções diversas” (p.77). Neste sentido, Bourdieu (1993) concorda com Durkheim quanto à plasticidade do homem médio no aspecto de que a educação não poderia prescindir da orientação, uma vez que o campo especializado estaria cada vez mais diversificado e que a “especialização se torna dia a dia, mais precoce” (p. 77).

A uniformidade na educação não poderia ignorar que o indivíduo vive sob diferentes concepções sociais e culturais produzidas pela imigração, classe social e origem social. As diversas classes sociais convivem com particularidades do meio em que vivem. A este respeito, Durkheim (1978) lembra que “a educação da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário” (p. 76), portanto requer aderência às suas particularidades.

Ressalta-se que Durkheim (1978) adverte para a necessidade da educação formal como meio de tornar o homem tão próximo quanto possível da sociedade em que vive, asseverando que: “a educação deve realizar, em cada um de nós, não o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio” (p. 81).

Neste sentido, a escola é um dos locais privilegiados para a reprodução legítima das categorias hierarquizadas de uma determinada sociedade. De acordo com Bourdieu, é

a ação pedagógica escolar que reproduz a cultura dominante contribuindo desse modo, para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima (BOURDIEU, 1975, p. 21).

Na medida em que a escola pesquisada atende a uma população que vive nas regiões mais pobres e afastadas dos grandes centros urbanos, a linguagem e a expectativa quanto à escolarização gira em torno da noção de esperança e futuro. Neste caso, o fracasso escolar observado pelo corpo diretivo desta escola em estudo, de acordo com Bourdieu (2005), vem assegurar que a escola cumpre o papel de certificar a passagem pela instituição e legitimar a distância entre as classes dominantes das classes dominadas. Dizer que existem classes dominantes e classes dominadas pressupõe que está em exercício aí um tipo de dominação. Veremos no tópico seguinte que a autoridade permite o exercício de um tipo de dominação sentida como legítima.

### **1.5. A violência simbólica do trajeto escolar**

As definições que distinguem um tipo de violência como sendo simbólica estão em Bourdieu (2005). A violência simbólica, de acordo com o autor, seria aquela que produziria um efeito mais profundo e duradouro por ser invisível e, quanto mais invisível, mais eficaz. A violência simbólica de acordo com o autor é uma forma de dominação, pois tem o consentimento dos dominados. Este aspecto de consentimento do dominador com os dominados foi desenvolvido amplamente por Weber (2001) o qual será referido posteriormente para analisar o processo que se estabelece na relação de autoridade e legitimidade, e de autoridade e poder.

O trajeto escolar é permeado pela violência simbólica, pois faz os alunos acreditarem que os símbolos e valores dominantes são os bons, os corretos e os almejados. Entretanto, para que a escola tivesse efeito educativo sobre a criança, certo grau de violência simbólica é necessário. Bourdieu (2005), Chauí (1999), Arendt (2005), asseveram que todo exercício que de alguma forma, cerceia a vontade do indivíduo, é um ato sentido como violento. É sabido que nenhuma criança passa pela educação regular formal sem uma dose de desconforto com as

obrigações escolares e, portanto, sofrem a violência simbólica para se conformarem aos procedimentos escolares.

Na medida em que a escola contribui com uma parcela significativa para o processo de identificações do indivíduo, participa também ativamente na constituição da sociedade. As ações escolares, no cumprimento das exigências requeridas, se constituem em agentes de atos de violência simbólica para os alunos, uma vez que seu funcionamento impõe limites ao educando. De acordo com Chauí (1999), as ações escolares podem ser entendidas como uma forma de coerção da liberdade. No entanto, parece não haver processo educativo sem que em certa medida, sejam adotadas formas restritivas. A escola, embora sendo permeada por essa violência simbólica, nas sociedades contemporâneas constitui uma passagem obrigatória para a entrada no mundo social e profissional.

A escola tem um papel importante no processo de socialização do indivíduo, pois na escola a criança será colocada em contato com diferentes realidades a partir do convívio com outras etnias e culturas. Neste momento intensificam-se os conflitos, que conforme podemos ver em Simmel (2006), são essenciais e constitutivos do desenvolvimento social do indivíduo, sendo que “o conflito entre a sociedade e o indivíduo como luta entre as partes de sua essência” (p.84).

O convívio escolar, segundo este autor, prepara a criança para a sociedade mais ampla ao qual será submetida de forma cada vez mais sistemática, a partir das relações que estabelecerá ao longo da vida social. Os indivíduos estarão também diante da competitividade do universo profissional e este o colocará perante inúmeras possibilidades em que o conflito se estabelece.

O mundo moderno, com os sistemas de qualidade para produtos e serviços, introduz leis e regulamentos que determinam movimentos profissionais como, por exemplo, regras do nível de qualidade de produtos industrializados ou forma de liderança no gerenciamento sistêmico. A indústria é atualmente classificada também pelo grau de escolarização e especialização de seus funcionários. Neste caso, a escola estaria mais uma vez na base da titulação que daria ao indivíduo a possibilidade de acesso à atividade laboral. A especialização cumpriria, então, um papel de agregar conhecimentos e informações específicas na modernização e na tecnologia.

A noção de modernidade, avanços tecnológicos e especializações acabam por colocar o escolar na posição de buscar uma formação infinita, já que a modernidade caracterizada pelos avanços da tecnologia seria um movimento constante. Bourdieu (1997) trata desta impossibilidade de o indivíduo manter-se atualizado com os avanços tecnológicos ao analisar a experiência de imigrantes Argelinos que viviam na França, na segunda metade do século XX, e cursavam o ensino regular. Bourdieu (1997) descreve as transformações mais visíveis no mundo dos sistemas escolares com a ampliação e unificação do ensino formal. Estas transformações, naquele país e naquele momento, atingiram, de acordo com o autor, tanto a classe discente como a classe docente na busca de oportunidades profissionais.

Com esta idéia em mente, o novo modo de gestão escolar apontaria para um grau de tensão entre as classes sociais gerado pelo limite da oportunidade. Por um lado, a instituição careceria de esclarecimentos para adaptar-se aos regimentos que a estabelece e, por outro, a alteração do sistema de ensino manteria e acentuaria a distinção das classes sociais. De acordo com Bourdieu (1997), este nivelamento possibilitaria o acirramento das tensões entre alunos e professores. Enquanto as escolas, nos diversos momentos históricos, se organizam para atingirem o grau máximo de especialização e eficiência. O que parece transparecer é que as oportunidades de trabalho não seguem o mesmo ritmo.

Bourdieu (1997), ao transcrever parte das entrevistas realizadas em sua pesquisa, revela a preocupação dos professores de sua época:

É cada vez mais difícil fazê-los trabalhar [...] Os garotos passam de ano pelas razões mais estapafúrdias, pois de qualquer jeito não há outro lugar para ir [...] Portanto agora somos colégio de pobres. E o que me causa mais temor é que acredito que logo o ensino público será escola dos pobres (p. 530-531).

Este relato sobre os meios que classificam os alunos guarda similaridade com aqueles obtidos com os professores na escola pesquisada quando eles dizem: *“Os alunos daqui desse lugar? Eles não têm para onde ir, não tem esperança para eles, eu baixei o nível das aulas para eles acompanhem o conteúdo mínimo. Preciso fazer isso para não precisarem passar por conselho de classe, eles ficam nervosos e isso acaba dando briga”*. Um outro depoimento de uma professora tem o seguinte teor:

*Os alunos aqui estão ansiosos para trabalhar. Eles precisam terminar logo a escola para arrumarem emprego, mas ao mesmo tempo sabem que não vai ser fácil. Não tem como não serem violentos. Toda firma que eles se apresentam querem duas coisas: conclusão do ensino básico e certificado de reservista. Certificado de reservista é fácil, mas a escola mesmo é triste, não dá base para arranjarem um trabalho bom. Eles acabam ganhando uma miséria! Acabam caindo na contravenção.*

Neste depoimento, a professora afirma que a causa de comportamento violento está diretamente ligado ao grau de oportunidade de trabalho. Afirma, em outro momento, que não pode na condição de professor “bater de frente” com o aluno, pois estes já estão se sentindo fora da sociedade e, como não se sentem cidadãos, não teriam nada a perder. Afirma também, que será “sempre um risco” para a segurança pessoal “bater de frente” com o aluno, e conclui dizendo que pessoalmente sente medo.

Já uma outra professora do período da manhã, que se diz defensora desta escola e de escolas melhores equipadas, assevera:

*Se for na escola que deve ocorrer a internalização dos conceitos que classificam e qualifica o indivíduo para maior compreensão dos movimentos sociais, formar pessoas politizadas, etc... Se o movimento social moderno cria necessidades que refletem diretamente na participação social do indivíduo, a escola deveria oferecer oportunidades próprias de acesso a um bom padrão cultural. Por exemplo, em qualquer lugar o candidato tem de saber informática... mas aqui não tem computador nem para professor! O aluno sai daqui sem profissão, sem informação suficiente e sem condições de ter um emprego para pagar um curso de informática. Se a escola não cumpre com seu dever como querem que o aluno cumpra com o dele? Acho que o nosso aluno não tem esperança por isso não se interessa.*

Para esta professora, o aluno que passasse pela escola deveria ter se qualificado tanto para a vida profissional como social. De acordo com os relatos desta professora acima citada, o mundo do trabalho para o indivíduo também produziria uma forma de pertencimento que se estenderia às relações sociais. Entretanto, este relato também deixou transparecer que o papel da escola, para além do compromisso com os estudantes, seria também o de promover atualizações para o professor, para que estes se sentissem em condições de manter uma relação recíproca de interesses entre a docência e seus alunos. Neste caso, o trabalho voltado para o ensino e aprendizagem se ancoraria em uma tripla



possibilidade, ou seja, a qualidade do ensino, o mundo do trabalho e a compreensão dos movimentos políticos e sociais.

### **1.6. O poder simbólico e a lógica dominante**

Na lógica dominante o trabalho mantém uma estreita relação com o poder econômico, pois este promoveria uma nova vinculação com a profissionalização e a participação do indivíduo na vida em sociedade, a partir da divisão e da classificação das oportunidades. As oportunidades profissionais poderiam estar vinculadas ao prestígio distintivo da hierarquia social. Para que o prestígio hierárquico fosse definido, se faria necessário uma distinção de cargos, através da divisão social do trabalho, o que produziria solidariedade de acordo com Durkheim (1999). Já em Marx (2002) produziria alienação.

A alienação se daria na medida em que o trabalhador executa a sua ação profissional de forma mecânica, sem reflexão sobre a mercadoria, seria uma produção pela produção. O significado de alienação para Marx (2002) transparece no modo de produção de um trabalhador, desvinculado do objetivo de sua produção. O produto de um trabalho alienado adquire vida própria no mercado, uma vez que este não reconhece nele o seu trabalho. Os trabalhadores se tornariam, portanto, objetos, à semelhança das mercadorias produzidas.

Entretanto, a realidade objetiva da ação profissional parece fazer crer que o universo do trabalho está constituído pela divisão tanto do trabalho, como da distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

É neste ponto que a relação da atividade do professor surge como atividade inserida na categoria de trabalho intelectual, revestida do poder e da autoridade sobre o saber escolar. Se o poder fosse tomado como algo que é próprio da condição humana, o poder poderia ser entendido como um recurso desta mesma condição a partir de suas representações simbolicamente constituídas para o exercício da atividade professoral.

No sistema escolar analisado por Bourdieu (2005) as relações hierarquicamente definidas se constituem em mecanismos de dominação pelo conjunto de poderes inerentes às instituições. Com relação ao poder simbólico,

Bourdieu (2004) faz referência a inscrições próprias do sistema de significados na relação de poder como uma delimitação, uma vez que, para ele, o “poder se vê por toda parte” (p. 7).

Enquanto a hierarquia escolar estabelece uma ordem dominante através dos poderes que lhes são atribuídos, tanto pelo poder institucional, como pelo reconhecimento de seus usuários, a noção de *habitus* em Bourdieu (2004) funcionaria como uma força conservadora no interior da ordem social estabelecida. O *habitus* seria a forma pela qual o indivíduo manifesta a sua origem, produz efeito de inscrições do meio social, cultural, familiar e religioso, de forma particular, de acordo com a apreensão de cada ator. Já o *poder simbólico* poderia ser entendido como todo poder que, ao se impor, adquire significação e sentido de legitimidade. Os símbolos se estabeleceriam como instrumento de integração, reproduzindo a ordem individual e social.

A distinção do poder simbólico, segundo Bourdieu (2004), reside na relação entre os que “exercem o poder e os que lhe estão sujeitos”, ou seja, “na própria estrutura do *campo* em que se produz e se reproduz a crença”, portanto, os “símbolos de poder são apenas capitais simbólicos objetivados e a sua eficácia está sujeita às mesmas condições” (p. 15).

Uma manifestação do símbolo de poder que tem valor de capital simbólico objetivado esteve presente no nosso estudo, e foi abordado pelos pais dos alunos nos grupos operativos. Este poder era advindo da superioridade dos moradores mais antigos da região em torno da escola estudada. Estes por serem proprietários de suas casas, terem trabalho fixo ou algum tipo de comércio e serem também aqueles que participaram do movimento que conquistou o espaço escolar, nutriam o sentimento de “proprietários” deste espaço. Neste sentido, Elias e Scotson (2000) descrevem e analisam sobre os *estabelecidos* e *outsiders* na qual foi verificado que o antagonismo existente entre eles promovia o sentimento de rejeição dos moradores antigos sobre os moradores recém-chegados. Os autores afirmam que em via de regra, “tais comunidades esperam que os novatos se adaptem a suas normas e crenças, esperam que eles se submetam a suas formas de controle social e demonstrem, de modo geral, a disposição de ‘se enquadrar’” (p.65).

Outra manifestação de rejeição foi abordada pelos alunos, filhos dos moradores recém-chegados, estes eram considerados de classe social inferior e não podiam se misturar com os filhos dos moradores estabelecidos. A inferioridade se daria por serem recém-chegados, não terem propriedade, não conhecerem as regras locais e serem filhos de “invasores”. A crença dominante entre os escolares preconizava que por serem pobres eram os causadores da violência na escola. Estes, por seu turno, se sentiam injustiçados, pois, todo episódio de violência na localidade era atribuído a eles.

A ocupação do espaço habitacional por invasão, por sua vez, foi apontado pelos pais dos alunos como aquele que precisa ser defendido pelos moradores mais antigos da região, pois a invasão de pessoas de outros grupos viria ameaçar a unidade do grupo de origem. Na nossa análise, no discurso de preservação e defesa dos espaços está presente o preconceito sobre a discriminação social e o antagonismo em relação a diferentes classes sociais. Elias e Scotson (2000) descrevem sobre o antagonismo dos “aldeões” na comunidade estudada. Os moradores recém-chegados além de serem excluídos também foram rotulados “como sendo de categoria inferior” (p.65).

A pesquisa de Sallas *et al* (1999) sobre os jovens de Curitiba aponta para a discriminação social presente nos espaço de convivência em que o antagonismo gerado pelo preconceito delimita o uso do espaço para além da defesa de um território físico. A referida pesquisa demonstra que as manifestações perpassam por outros referenciais conservadores em que os dados da pesquisa

revelam a manifestação de um preconceito que não é só racial e social, embora estes sejam os carro-chefes de tal manifestação perversa da cidadania. [...] Desses dados emerge uma cidade de representações e imaginário bastante conservadores quanto a grupos minoritários ou mesmo quanto à aceitação de novas formas de socialização, de conquista de cidadania ou de formas de convívio (p.233-234).

De modo que a lógica dominante, na qualidade de poder estabilizado se manifesta em todas as relações da comunidade escolar. De acordo com Bourdieu (2004), o poder simbólico se estabelece e cria modelos mentais e passa a ser sentido como natural, a partir do qual o exercício do poder tem um efeito quase mágico. Para este autor, através do poder simbólico obtém-se o equivalente daquilo que é obtido pela força, devido ao seu efeito mobilizador. No entanto, para que o

poder simbólico produza este efeito, a autoridade ocorre a partir do “reconhecimento” e do quanto pode ser “ignorado como arbitrário” (p. 14).

A eficácia do *poder simbólico* residiria na capacidade de produzir efeitos reais sem que para isso haja dispêndio de energia tanto psíquica como emocional. Portanto, o sistema educacional, na qualidade de instituição estabilizada, é um local em que o exercício do poder está presente nas suas práticas cotidianas. Para Bourdieu (2005) a eficácia da palavra entre o enunciado e aquele que enuncia, significa que “o poder das palavras e das palavras de ordem tem o poder de manter a ordem ou de subvertê-la, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que a pronuncia” (p. 15). De acordo com o autor, esta é uma crença cuja produção “não é da competência das palavras” (p. 15), mas sim do que as palavras simbolizam.

O poder da palavra na lógica dominante presente no discurso dos profissionais da escola estudada é que a instituição escolar seria o local que oferece a possibilidade para o aluno ser o transformador da realidade social. Entretanto, esta mesma lógica se esvazia quando a palavra de ordem é a do professor ao falar que o aluno é “*incapacitado para aprender*”, “*já vem de uma classe social que está perdida*”, “*a gente vê logo pela linguagem*”, “*não tem educação*”, “*não consegue aprender*”, “*a gente até insiste, mas é tempo perdido*”.

Se for através do processo educacional na escola, como instituição, aquele que fomentará no aluno a reflexão sobre a intervenção na sociedade que ele vive, ancorado na educação, a escola seria também o local que garantiria para o aluno, através de seus agentes, esperança no desenvolvimento de sua consciência social, cultural e profissional para a intervenção e participação na sociedade.

Neste ponto encontramos a ambigüidade das palavras de ordem em relação à esperança e desesperança. Na visão dos alunos e professores entrevistados na escola pesquisada, a expectativa escolar estaria dando margem à desesperança quanto ao seu desempenho presente e futuro na sociedade. Entretanto, foram unânimes em dizer que seria na escola que as esperanças poderiam ser depositadas para maior conscientização sobre o papel social dos indivíduos e sua importância na sociedade. Deslocam-se as convicções sobre ser a escola aquela que produzirá o indivíduo crítico e consciente capazes de transformar sua própria realidade social.

Neste sentido em uma reunião, um pai de aluno de 7ª série afirmou: *“já tenho um filho que terminou a escola e está desempregado, trabalha no que aparece”*. Outra preocupação demonstrada pelos pais é com a saída dos filhos da casa, ainda jovens, para viverem em outro lugar qualquer, em busca de trabalho. Este também foi um fator que causa preocupação com relação à escolarização dos filhos. Diz uma mãe de aluno da 8ª série: *“não dá pra saber que futuro o filho da gente vai ter. Eu quero o melhor para eles, mas se não conseguem trabalho aqui perto da gente, vão embora de casa muito cedo”*.

A realidade do contexto familiar esteve presente na fala dos professores pesquisados. Diz uma professora: *“Aqui o tempo todo se escuta histórias de famílias de alunos. Eu tento encaminhar alunos e alunas jovens por que a família é muito instável e eles precisam de modelo para saber aonde ir”*. Um outro professor relata sua surpresa quando mostrou em sala de aula para alunos de 8ª série um anúncio para vaga de cozeiro no interior do Estado. Ele pretendia discutir a necessidade de se prepararem para iniciativa privada. Diz o professor: *“Quando eu mostrei o anúncio e disse para eles que uma única vaga de cozeiro provocou uma fila grande na disputa.... Não houve manifestações de surpresa”*.

O que parece ter permeado a discussão nos diferentes momentos das entrevistas com os professores, pais de alunos e os próprios alunos, especialmente os de 7ª e 8ª série, foi sobre a expectativa que nutrem após concluírem o ciclo básico da educação, neste momento importa ter um emprego fixo que represente estabilidade laboral, mesmo com uma remuneração mínima.

A relação da escolarização com o trabalho de forma recorrente me levou a refletir sobre a insistência que o tema retornava, mesmo que a visão de futuro faça parte do desenvolvimento humano, me parece intrigante que a vida presente do escolar esteja sendo vista apenas como futuro. Se o futuro será fruto do que se faz agora, qual seria a medida da ocupação com o desenvolvimento enquanto possibilidade de ascensão?

## **2. O declínio da autoridade e os efeitos produzidos no ambiente escolar.**

### **2.1. Dominação legítima a partir da autoridade.**

A distinção entre poder, autoridade e dominação em Weber (2001) tornam mais visíveis a relação entre autoridade e legitimidade. Para o autor, o poder é a possibilidade de um ator estar em posição de impor ao outro a sua própria vontade, mesmo que haja oposição a esta. Autoridade, por outro lado, é uma outra forma de exercício do poder. Enquanto o poder é imposto, a autoridade pode ser conquistada e legitimada pela influência que o ator exerce através do estilo no seu exercício por conquistar a boa vontade dos dominados. Tanto o poder quanto a autoridade são estabelecidos nas relações de dominação.

Em Weber (2001) encontra-se a essência do que pode ser entendido por dominação. O autor esclarece que é na relação de dominação que o poder e a autoridade se estabelecem. A dominação é veiculada a partir de três tipos de dominação, descritas como “dominação legal”, que é o tipo puramente burocrático, uma forma de dominação que não requer proximidade com sentimentos de aceitação ou rejeição entre o dominador e os dominados; “dominação tradicional”, ou o tipo de obediência sem contestação, seria aquela que o dominado não contesta o domínio, semelhante ao que se deve ao poder do chefe nomeado e por fim, a “dominação carismática” que envolve um outro tipo de relação onde a voluntariedade tem lugar, semelhante ao que se deve, por exemplo, ao líder religioso.

A dominação no âmbito escolar se estabelece e é veiculada com características encontradas nos três tipos de dominação descritos por Weber (2001), e estão presentes na sala de aula, entre o professor e os alunos, bem como em outros momentos. O estilo no exercício da dominação nesta relação entre professor e aluno, mesmo estabelecida pela hierarquia institucional, pode encontrar resistência, conforme descrita em diversos relatos tanto dos profissionais da educação em entrevistas, como pelos alunos nos Grupos Operativos conduzidos na escola estudada.

Embora a resistência à autoridade, no contexto das relações sociais, possa ocorrer em qualquer circunstância, o estilo do exercício da autoridade a legitimará pela concordância e boa vontade do grupo liderado fortalecendo-a ou encontrará resistência enfraquecendo-a. Em Weber (1991), a autoridade está associada com outras duas categorias que são o “domínio”, a partir de uma determinada ordem independente do conteúdo, e a “disciplina”, a partir de uma ordem que é seguida por certo número de pessoas. A “disciplina”, portanto, seria seguida da obediência devido ao conjunto de atitudes representada pela forma visível, arraigada e consentida nas relações entre dominador e dominado.

Para Weber (2001), a consequência de uma autoridade legítima se traduz pela obediência *voluntária* das pessoas dominadas, pois se houver coação é porque não é legítima. Isto significa que em Weber (2001) a obediência voluntária seria o resultado de uma relação de poder exercida com legitimidade. O poder e a dominação também levariam em conta o modo particular desse exercício entre dominador e dominado nesta trajetória recíproca.

Já em Sennet (2001) as qualidades da autoridade são distintivas da relação de força entre as quais consta a capacidade de inspirar medo. Este autor desloca o sentido da autoridade como ação de poder e inclui a noção de força, sendo que “a autoridade é usada para descrever uma pessoa ou um sistema repressivo” (p.31).

Em Sennet (2001), a autoridade é “um processo de interpretações do poder, é levantar a questão de quanto do sentimento de autoridade está nos olhos de quem vê” (p.33). Na escola, a dominação pelo exercício do poder institucional, surge sob a égide da burocracia com regulamentos rígidos e inflexíveis, capazes de funcionar como complicadores nas tomadas de decisões tanto para os usuários da escola como para a administração escolar. A burocracia assume a posição de dominação e vai cedendo lugar ao processo de tecnocracia, vez que surge como elemento de coerção.

O presente estudo leva a crer que o ambiente escolar, conforme descrito nos objetivos dos documentos oficiais das políticas públicas para a escola, estaria submetido à autoridade consentida e legitimada oficialmente, no sentido weberiano, e está revestida da força como um sistema repressivo (SENNET, 2001). O exercício do poder se impõe no meio escolar através do cumprimento das regras institucionais que passam a ter validade de certificação escolar. A certificação está

de tal modo internalizada no sistema escolar que esta instituição detém o “poder” e a “força” de conceder provas que institui o indivíduo, uma vez que sem tais provas a escolarização não teria validade. A aceitação destas provas passa pelo discurso hegemônico de que o aluno ao passar pelo ciclo básico está certificado, mesmo que seja aprovado através do “conselho de classe”.

Conselho de Classe é um expediente em vigor que faz parte da reforma do ensino, de modo que professores se reúnem para decidirem se um aluno reprovado pelos meios regulares da escola, passa ou não de ano. O Conselho de Classe foi instituído para beneficiar o aluno que, mesmo participando das aulas, não conseguiu nota suficiente para ser aprovado. Portanto, busca-se através do conselho de classe, localizar as dificuldades do aluno e utilizar os meios pedagógicos para resolver suas dificuldades e equilibrar o seu desempenho para a série seguinte.

O Conselho de Classe é a forma como este mecanismo de avaliação está sendo aplicado na escola estudada. Esta forma é questionada por professores, mas, ainda assim, é entendido como socialmente necessária, sob a alegação de que a aprovação é condição para o aluno sair da escola e encontrar trabalho. Uma professora diz que *“é um expediente que de certa forma ajuda o aluno, mesmo que ele saia da escola com o que poderia ser chamado de ‘analfabeto funcional’, sai com o certificado, mas nem sabe ler direito. O que importa é o canudo”*.

O analfabeto funcional, segundo esta mesma professora, é o aluno beneficiado pelo expediente da reforma do ensino que prevê um outro tipo de aprovação. Sem maior aprofundamento no mérito do documento oficial que regulamenta as ações do Conselho de Classe, referir-se ao aluno como “analfabeto funcional” e certificá-lo me parece uma forma do professor eximir-se da sua responsabilidade quanto ao resultado do ensino, além de prorrogar e sustentar a dificuldade de aprendizagem, até que o aluno termine o ciclo básico.

Na fala de uma outra professora, participar do Conselho de Classe é para ela um momento de angústia, uma vez que

*tem aluno que nunca se sai bem nas provas e a escola não vê outro modo de conferir o aprendizado dele, a não ser com as provas, todo ano vai para o Conselho de Classe. A gente acaba aprovando até que ele termine o ciclo básico, aí o aluno sai com um diploma na mão. Serve para estatística. É bom dizer que no Brasil não tem analfabeto, mas a*



*realidade é bem outra. Acho isto um absurdo, mas é isso todo final de ano.*

Estes exemplos indicam que o sistema de avaliação escolar por um lado se mantém rígido e, por outro, acaba por certificar alunos que não conseguiram apreender os conteúdos formais do programa do ciclo básico de ensino. Isso nos faz crer que no caso da instituição escolar o modelo dominante de burocracia seria especialmente constituído pelos sistemas de avaliações que leva em conta a nota obtida pelos alunos durante os exames, mas o certifica como '*analfabeto funcional*'. Contudo, este instrumento de avaliação ritualista, confere identidade e classifica os alunos. Esta classificação destaca aqueles que obtiveram as maiores notas.

Bourdieu (2005) analisa questão que envolve a teoria do capital social e assevera que "a reprodução do capital social é tributária" (p. 68) e que este capital é revertido pelo reconhecimento mútuo das classes a que pertencem. A distinção se dá pelas trocas de bens e pelas trocas simbólicas, fatos estes presentes no meio classificatório escolar.

Uma das trocas simbólicas apontadas por Bourdieu (2005) seria a notificação dos exames finais. Outra troca simbólica seria a valorização do conhecimento especializado, em que o indivíduo nunca estaria suficientemente preparado. Estas têm sido práticas adotadas pela relação de força e poder institucional na burocracia escolar. Entretanto, tal prática por um lado induz ao aprimoramento e, por outro, se transforma em armadilha, visto que o acúmulo de informações pode não representar maior aplicabilidade prática. A vulnerabilidade do procedimento classificatório das práticas escolares visa aperfeiçoar e melhorar as técnicas, mas mesmo assim discrimina e segrega as classes sociais.

A vulnerabilidade aqui se refere ao modo de exclusão típica dos procedimentos escolares e das especializações que, de acordo com Bourdieu (1997), servem como indicativo de eficiência. A titulação seria, via de regra, uma forma de valorização para aqueles pertencentes às diversas camadas sociais, nas quais a especialização redundava em vantagem econômica e financeira ou em alguma outra forma de classificação.

De acordo com Bourdieu (2005), a certificação é determinante de competência que inclui o indivíduo que se alinharia com os argumentos da sociedade hegemônica, em que o capital cultural seria parte integrante deste

sistema de competência. A competência seria traduzida em oportunidade de trabalho e ascensão social.

A competência escolar seria, então, um mecanismo técnico, socialmente reconhecido e indispensável para o ingresso em cargos públicos, sociedades privadas, mundo industrial, acadêmico e social. Neste caso, a instituição escolar, um dos locais ideais para o exercício dos processos de dominação, baseia-se na legitimidade da dominação e do poder, representados pelos seus agentes de autoridade em relação ao contingente jovem, manifestamente entendido como desqualificado para o mundo do trabalho. Weber (2001) faz referência a uma relação de poder destinada às categorias nas quais as classes sociais estão inseridas, ou seja, a honraria estamental.

O poder exercido através da honra “estamental” weberiana, um dos conceitos importantes de Weber (2004), possibilitaria analisar a escola devido à constância de suas ações no cotidiano dos jovens estudantes ao serem classificados através dos métodos que os qualificam como aptos ou não aptos. Segundo o autor, a qualificação estamental baseia-se também no modo de vida ou modo formal de educação. A situação estamental manifesta-se pela apropriação de oportunidades dada pela tradição. Esta separação em classes honoríficas tornaria o mundo do trabalho destinado à inserção daqueles que obtiveram nos seus registros a nota correspondente ao que se deseja socialmente.

Os exemplos colhidos na escola investigada de certa forma reforçam a distinção classificatória através dos métodos de avaliação presente no cotidiano escolar. No ciclo básico da educação, a ser concluído no período de 9 anos (a partir de 2007), os escolares são certificados, mas tal certificação não corresponde ao conhecimento esperado para o ingresso no mundo acadêmico ou em cargos públicos de maior categoria profissional. De modo que a estes são destinados os trabalhos manuais, repetitivos, de menor valor econômico, ou seja, o trabalho que não faz exigência intelectual, por não terem obtido os resultados escolares esperados socialmente. Neste sentido, uma orientadora pedagógica relata:

*Todo final de ano é sempre a mesma coisa, fico angustiada por causa dos conselhos de classe. A gente sabe que o aluno não está apto, mas mesmo assim a gente aprova, o aluno precisa terminar pelo menos o ciclo básico do ensino. São sempre os mesmos! Ai a gente acaba passando o aluno, mas sabe que ele vai sempre passar por conselho de classe, são os alunos que mais dão trabalho para os professores,*

*até um dia irem embora com o certificado na mão! Mas sabemos que não era isso que a gente queria.*

Este procedimento de aprovação e, por consequência de certificação, se constitui em instrumento que, segundo uma professora que participou de um dos conselhos de classe, garante que é para ela o pior momento da escola e desabafa: “*não vejo a hora que isso termine, todo ano é o mesmo estresse, o conselho de classe é muito injusto, não foi criado para aprovar dessa maneira!*”

Em um momento posterior, esta mesma professora assevera:

*muitos procedimentos na educação foram criados com boa intenção e se pudessem ser aplicados conforme a proposta ajudaria o aluno a se recuperar, mas a realidade da educação é outra. As propostas de melhoria do ensino vêm prontas e nem sempre atendem aos problemas da localidade, como é o nosso caso.*

Na obra de Weber (2001), o método compreensivo permite uma reflexão quanto aos procedimentos metodológicos em que uma ação em si mesmo é irrelevante, mas adquire sentido quando se reporta à intencionalidade. Para este autor, uma ação é legitimada pelo reconhecimento. A relação escolar com a distinção cultural e social vinculada às oportunidades de trabalho define o comprometimento escolar com a sua população jovem, alunos de escolas públicas.

Estudar a comunidade escolar a partir da teoria weberiana possibilita a percepção da regularidade em que ocorrem os fenômenos. As leis sociais, para Weber (2004), estabelecem regras de probabilidades em que determinados processos são seguidos por outros e podem ser utilizados para explicar processos particulares.

## **2.2 Autoridade legitimamente instituída na transmissão do conhecimento**

O professor é instituído pela profissão e pela instituição escolar para transmitir o conhecimento e isso o coloca numa posição hierarquicamente superior ante a relação de autoridade que se estabelece entre aprendiz e instrutor. A legitimidade da autoridade do professor está fundamentada no exercício legal da profissão de professor, garantida por contrato ou por concurso, para a ação

diretamente relacionada à transmissão de conhecimento formal. De acordo com Weber (1999), toda ação social para ter valor tem de ser carregada de sentido, portanto significada e re-significada através da prática. O sentido da ação é significado pela compreensão veiculada entre as partes envolvidas. No caso, a legitimidade da ação escolar é dada pelo Estado, exercida pelo professor e reconhecida pela sociedade mais ampla.

Historicamente, as sociedades foram desenvolvendo meios de transmitir as experiências políticas, sociais, culturais e profissionais para as gerações futuras. As gerações ao longo do tempo são marcadas por fatos importantes do desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social. São fatos determinantes para o desenvolvimento e conquistas futuras. A sociedade para atingir o estado de modernidade está fundamentada na realidade histórica como referência.

Seria impensável uma sociedade sem o legado histórico. A transmissão deste legado se dá através do contato do indivíduo a partir do momento que é recebido e integrado em uma determinada sociedade. O indivíduo recém chegado receberá do complexo social, composto pelas múltiplas instituições, cada uma ao seu tempo, oferecendo modelos de integração. Assim como a família, berço primário do processo de socialização, as instituições tais como: igreja, associações de bairro e outros farão parte da vida do ser humano em desenvolvimento. A escola é reconhecida como uma instância formal, constituída como autoridade para formar e certificar o aluno, nutrindo-o com conhecimentos que possibilitarão a ascensão social, cultural e política.

De acordo com Ferreira (2004), a palavra *aluno* veio do latim e era usada para referir-se à “criança que se dava para criar” ou que necessitava de nutrição. A expressão faz alusão ao ser em desenvolvimento que necessita, segundo Houaiss (2001), de alimento o que, figurativamente, pode ser o caso da “nutrição” intelectual.

Esta definição parece vir ao encontro da opinião de uma professora que diz ao chamar a atenção de seus alunos: *“quietos, aqui eu sou a professora e vocês são os alunos, eu tenho o conhecimento científico, eu tenho o saber, a nutrição intelectual”*. Esta afirmação faz crer que o professor, como categoria, se percebe constituído na hierarquia escolar com a garantia de uma posição professoral de detector do saber inquestionável, fato que contraria a noção de participação do aluno no processo de aquisição do conhecimento preconizado pelo

Plano Político Pedagógico da escola (1997). O que pareceu neste momento se interpor entre o professor e o aluno, como algo a mais a ser pensado, é a visão do plano político pedagógica da escola e a relação professoral no interior das salas de aula para conferir-lhe coerência.

De acordo com o plano político pedagógico da escola em foco, o professor passa a ser um mediador do conhecimento. Na mediação pressupõem-se duas partes. Se por um lado, a nova prática dá ao aluno a possibilidade de intervir no seu aprendizado, por outro, o professor parece se deparar com a impossibilidade do manejo da classe através de acordos duráveis durante as aulas.

Embora o trabalho do professor esteja no âmbito intelectual e hierarquicamente constituído, a mediação possibilita a aquisição do conhecimento de acordo com Vygotsky (2001), portanto sua presença teria valor de intervenção. Foi o trabalho do professor, de acordo com Pessanha (1997), que demarcou a diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual. É uma distinção que delimita os trabalhos produtivos pela materialidade dos objetos do intelectual subjetivo. Esta delimitação promove a distinção da “classe” dos professores como categoria, enquanto conhecedor e transmissor de um bem subjetivo.

Para definir a atividade do professor, Pessanha (1997) expõe:

O trabalho do professor, na forma que se apresenta hoje, é um trabalho não-manual, assalariado, num setor não-produtivo, embora socialmente útil, da atividade humana. Sendo necessário também lembrar, o fato de ser assalariado, funcionário do Estado ou de um serviço que, embora mantido por empresas privadas, é considerado um serviço “público” (p. 28).

Para referida autora, a ascensão da classe dos professores no Brasil é histórica e nos remete ao desenvolvimento social. Foi a partir do movimento de separação entre as classes produtoras, na concepção capitalista, que se distingue a classe de intelectuais. Esta categoria se impôs, de acordo com a autora, pela necessidade de manutenção de *status* nas famílias que perderam sua posição social devido a revezes econômicos. Foi portanto, uma forma de manutenção de prestígio.

Esta relação de prestígio possibilita compreender melhor que por estarem oferecendo seu traquejo social e cultural para um público maior e por ser esta

referência social uma posição de respeito, como professores recebiam as reverências dos alunos próprias do seu *status*.

Na atualidade, diferente do que Pessanha (1997) descreve acerca da origem do desenvolvimento da profissão do professor, tal escolha está vinculada a outros referenciais e esta se aproxima do desejo de estabilidade presente no alunado. Entretanto, continua sendo uma profissão que oferece estabilidade, portanto *status* profissional, a partir de concursos públicos. A alusão à estabilidade foi descrita na fala de um professor:

*Eu não escolhi ser professor, aconteceu. Porém não posso negar que ser funcionário concursado, dá estabilidade. Não sei dizer o que é ser professor, mas como professor, eu quero encaminhar essa população jovem, especialmente esses das classes mais pobres. Quero no futuro saber que encaminhei alguns para o sucesso! Quem sabe algum aluno meu vira professor?*

De acordo com este depoimento, embora o professor se sinta investido do conhecimento regulador sobre os caminhos para os seus alunos, identifica-se no seu discurso uma expectativa salvacionista especialmente em relação aos que entendeu como os que pertencem às classes mais pobres. Mesmo não tendo sido a profissão de sua escolha, acabou por se identificar com o ofício de missionário, já preconizado pela missão da educação no início do descobrimento do Brasil, como já mencionado anteriormente.

Esta profissão, ao mesmo tempo em que parece ser rejeitada, é também almejada como sinônimo de sucesso. Entretanto, como se pôde notar através de descrição feita por professores entrevistados, a ação pedagógica em sala de aula depende da autoridade exercida neste ambiente e esta é sentida como esvaziada.

Neste sentido, um professor explica: *“para o professor conseguir ministrar sua aula ele tem de fazer valer sua palavra de autoridade, o professor está perdendo a sua autoridade em todos os campos, sofre até o preconceito dos colegas... O exemplo deveria vir de cima para baixo”*. Outros relatos versaram sobre a dificuldade de o professor respeitar tanto os colegas de trabalho, como os seus alunos. Diz o referido professor: *“parece que meus colegas não reconhecem a escola como um lugar de cultura, a cultura local faz parte do nosso trabalho. Não quero apontar a falha de colegas, mas tem professor que ameaça o aluno que tiver opinião diferente da dele, intimida o aluno e perde sua autoridade”*.

Para exemplificar o que foi entendido como ameaças em relação ao respeito que o aluno deveria ter para com o professor em sala de aula, um professor entrevistado explicou que o aluno ouve: *“você já está reprovado, então não adianta ficar na escola, comigo você já reprovou”* ou *“vou embora desta escola e vocês todos vão reprovar por falta de professor”*, ou ainda, *“eu aqui sou o professor e você é o aluno, então cale a boca”*. Estas expressões parecem demarcar o que entendem por relação de respeito e autoridade do professor diante dos alunos, neste caso, seria o “calar a boca” do aluno, uma vez que não fica claro se a reivindicação de autoridade do professor seria o mesmo que o professor ser respeitado pelo aluno.

Segundo a coordenação da escola, estas ameaças seriam infundadas por não terem o respaldo da lei, alegando que os documentos oficiais das políticas públicas para a educação contemplam a garantia para o aluno de permanecer na escola dentro dos limites constitucionais. Segundo a legislação, o aluno não pode ser considerado reprovado antes de terminar o ano letivo, caso um professor peça demissão, a classe é assumida por um substituto. Disse a orientadora pedagógica: *“em hipótese nenhuma uma classe ficaria sem professor caso houvesse desistência do profissional. Esta contingência seria suprida imediatamente pelos professores substitutos disponibilizados pela Secretaria de Educação”*. Já o estilo do professor em sala de aula, diz a orientadora que foge do âmbito da intervenção, pois estas ocorrem fora do olhar da orientação e são difíceis de serem reguladas.

A aproximação com professores da escola pesquisada demonstrou que a autoridade e a legitimidade da prática escolar estariam diretamente relacionadas com a forma de o professor pensar a sua profissão. As queixas quanto ao que sentem em relação à autoridade demonstraram que os professores vêem-se esvaziados de autoridade. As causas deste esvaziamento de autoridade do professor em sala de aula enfocam a destituição do professor como transmissor de um conhecimento atualizado. O seguinte diálogo travado com um professor após uma aula, aborda esta questão:

- *Como você se sente depois de ter dado aula?*
- Eu me sinto cansado. Acho que mais da metade do meu tempo em sala é pedindo a atenção dos alunos. Isso é uma perda de tempo.
- *Seus colegas têm esse mesmo tipo de problema em sala de aula?*
- Esse problema atualmente é da escola, mas a gente não pode falar disso com o colega. Se a gente fala alguma coisa já é taxado de

incompetente. A nossa categoria está sozinha. Na verdade não temos com quem contar. Temos dois problemas: uma é a sobrecarga de trabalho e o outro é o isolamento que a gente se encontra.

O que parece demonstrado nesta parte do diálogo com o professor é a sua relação com a autoridade e o respeito. Porém ocorreu no discurso um deslocamento do termo com o mesmo sentido, pois há uma transposição para o campo do particular (individual) do que seria uma questão institucional. Parece que na política educacional a escola acaba não respeitando o professor e, assim, não o investe de autoridade. O professor, por seu turno, não respeita o aluno e a recíproca relação de autoridade fica enfraquecida.

Com o tema “isolamento”, também presente no diálogo acima, os professores de história, matemática, língua portuguesa e artes expressaram sentimentos de constrangimento quando compartilharam as dificuldades que enfrentam em sala de aula com os colegas. Relata uma professora: “*a gente se sente ‘mal vistos’ pelos colegas*”. Confirma um outro professor que ministra aula em regime de PSS (Processo Seletivo Simplificado em Regime de CLT):

*Aqui na escola a gente nunca pode falar que não conseguiu dar uma boa aula, mesmo que a gente tenha ficado a aula inteira só mantendo a turma na sala, pedindo silêncio e dando “bronca” nos alunos por falta de respeito com os colegas e mesmo com a gente. Se a gente pergunta para o colega como eles estão conseguindo controlar aquela classe... é motivo pra gente ser olhado como incompetente, mesmo que eles também tenham a mesma dificuldade. A gente só vai saber que eles também estavam se dando mal, lá na frente... depois que passou o ano e, eu pelo menos, nem estou mais pensando naquela classe.*

O isolamento parece se referir à impossibilidade de compartilhar experiências. Diz uma professora da 5ª série: “*Aqui na escola não temos um projeto único, os projetos estão compartimentados, um esconde do outro o que está fazendo*”. Com relação aos projetos implementados nesta escola, a orientadora pedagógica disse que a própria divulgação entre os profissionais careceria de maior atenção e reclama: “*Cada escala hierárquica aqui na escola parece ter um plano para a escola, não entendo como pode funcionar! Nada aqui parece ser compartilhado*”.

O que parece estar no foco da questão do “isolamento” observado pelos professores seria a fragmentação a qual a escola está submetida em relação aos



seus objetivos. Portanto, o isolamento do professor seria uma consequência desta fragmentação institucional.

Neste sentido, o sentimento de isolamento enfocado pelos professores parece decorrer do que foi entendido por eles como a *“fragmentação da sociedade em classes sociais ancorada no declínio da autoridade não somente na escola”*. Assevera uma orientadora pedagógica que

*a escola para ser vista como “um todo” não suporta mais projetos elaborados em gabinetes, há de se levar em conta particularidades culturais e diferentes hábitos locais e querer mesmo uma sociedade unida com a redução da desigualdade social. Não é mais possível se ter tanto medo da diferença.*

Outro fator alegado pelo corpo diretivo que contribuiria para o sucesso do planejamento das atividades na escola seria o assessoramento ao professor em final de carreira. O diretor da escola disse: *“alguns professores nesta escola não querem mais ‘nada com nada’, estão no final da carreira e estão de costas para a escola, não posso mais contar com eles, seus planos não incluem mais a escola”*.

Com este cenário, o diretor da escola, que já tem mais de 20 anos em sala de aula, e passou algumas vezes pela direção da escola, diz que quer desabafar:

*Estou vendo meus esforços indo por água abaixo, a sociedade que eduquei não está educada. É muito triste saber que um ou outro foi aluno ou ex-aluno foi preso ou morreu assassinado... É muito triste lembrar que foi nosso aluno e às vezes me lembro da carinha dele. Não significa que não deu trabalho em sala de aula fazendo bagunça... Mas não era pra ter esse fim!...Eu almejei um objetivo maior para a vida dos meus educados!*

O referido professor, que é o diretor, concluiu: *“como posso pensar em legitimidade da autoridade na escola se esta não consegue cumprir com a finalidade da educação?”* Retoma-se, então, a questão da autoridade. O mesmo diretor relaciona as práticas escolares com a opressão à qual o professor se sente submetido e inclui esta relação no campo da *“violência negativa”* contra o professor como categoria profissional.

Neste relato do diretor, ele se culpabiliza por problemas estruturais da realidade brasileira. Cai no discurso circulante de que só a educação poderá *“redimir”* a juventude pobre, responsabilidade esta compartilhada por outros professores naquela escola. Se o profissional da educação reivindica para si o

dever de “redimir” a juventude, certamente estão justificados ao dizerem que “*não estão instrumentalizados para a missão de educar*” e, por conseqüência, contabilizam a cada ano o fracasso do seu trabalho como educador.

Os temas sobre as dificuldades escolares enfrentadas na escola investigada circularam também em torno do que entendem por violência, e de certa forma contemplaram a distinção dos tipos de violência, incluindo-se a violência simbólica, praticadas e sofridas pelos alunos. A definição do termo violência segundo Arendt (2005), Chaui (1999), Aquino (1998) e outros autores, contempla a dimensão do discurso da sociedade contemporânea sobre a educação, elementos de ações necessárias e legítimas para que ocorra a internalização das práticas sociais, porém, o estabelecimento das fronteiras entre a violência simbólica necessária, positivada pelos resultados, se torna um pouco mais complexa. Para esclarecer o que estava sendo entendido por violência, uma orientadora pedagógica relata:

*Os próprios professores usam as “armas” que acham que têm. Sob a cortina da legitimidade do professor, ele usa o expediente da nota. Ameaça reprovar, chamar os pais, mandar pra coordenação, e até no pátio a gente vê professor apontando pra aluno e dizendo coisas que não deve ser agradável pela carinha do aluno. É uma cortina. Nem dá para perceber com clareza, depois se sabe que é pura maldade. A criança às vezes está com medo e os professores sabem que aquela criança está enfrentando problemas em casa, não sobra tempo para fazer a lição. Para muitos pais isso não é importante, eles querem os filhos na rua arrumando dinheiro. Escola para estes pais é uma obrigação e, quem sabe, um incômodo. Eles querem os filhos com eles trabalhando, não importa no quê. Mesmo os professores sabendo da dificuldade do aluno, alguns usam esse medo pra manter a criança quieta na sala de aula. Acho que a escola é mais um lugar que a criança é oprimida. Vai indo que eles explodem, não agüentam!... Aí vem as reclamações: esses alunos são... Aí vem uma montanha de coisas que eles são: insubordinados, mal educados, família não faz nada, e assim por diante... Mas parece que a escola também não faz nada!*

Já uma outra professora diz que “*freqüentemente ocorrem violências encobertas pela legitimidade da escola*”. Embora os professores entrevistados tivessem abordado questões diversas, permaneceu a indistinção no contexto escolar daquela escola sobre o que seria a prática da autoridade e as ações propriamente da violência, ou seja, a distinção entre violências simbólicas que seriam próprias e positivas das relações educativas daquelas violências negativas caracterizadas pela perversidade conforme o relato acima.

A violência positiva das relações educativas estaria no campo da violência simbólica promovendo uma mobilização em direção à aprendizagem, levando-se em conta o desenvolvimento presente e futuro do alunado, dentro de certos limites institucionais, conforme a distinção de violência feita por Chauí (1999). Para a autora todo ato que cerceia a vontade poderia ser sentido como violência e, neste caso, o processo educativo se configura pela constância no impedimento de ações voluntárias.

Mesmo considerando que as ações educativas cerceiam a vontade, parece permanecer a indistinção entre o que são ações de violência praticadas pelos alunos, e as ações violentas praticadas contra o aluno para se determinar sobre qual violência estamos abordando ao falar do binômio “violência escolar”.

A análise do prontuário de ocorrência (livro preto) da escola mostrou que casos descritos como “violência” ou “falta de respeito”, ou ainda, “insubordinação do aluno” são encaminhados para a orientação pedagógica, direção da escola ou mesmo para a polícia militar da Patrulha Escolar. Estes encaminhamentos são cada vez mais crescentes para casos corriqueiros do cotidiano escolar como será abordado posteriormente. Tais informações foram confirmadas por professores, orientadores pedagógicos e funcionários. Diz uma funcionária que trabalha na escola: *“durante o recreio, eles se cutucam o tempo todo, é só a gente chegar perto e alertar: ‘cuidado que brincadeira de mão não dá certo’ que eles já mudam a idéia e não dá briga, coisinhas assim acabam indo pra direção”*.

Aquino (1998), que faz comentários sobre as relações escolares a partir do que chamou de “indigesta justaposição escola/violência”, aponta para a distinção entre a legitimidade da violência positiva das relações educativas e sobre outros aspectos que envolvem o compromisso escolar e a transmissão da tradição.

Na escola, de acordo com Aquino (1998), existe um certo *quantum* de violência praticada e o que parece importar na relação de autoridade no cotidiano das práticas escolares é o reconhecimento do papel e do lugar que ocupa a instituição escolar para legitimar a transmissão dos valores sociais tradicionais e do professor como mediador deste conhecimento.

Neste caso, me proponho a refletir sobre o universo escolar como local do encontro de gerações. Segundo Sarmiento (2005) a tradição do conceito de “geração” está na *Ideologia e Utopia* de Karl Mannheim. De acordo com este autor, para Mannheim, sociólogo húngaro, o conceito de “geração” está ancorado na

sociologia do conhecimento que a define como um fenômeno cuja natureza é essencialmente cultural. Geração pode ser entendida como um grupo de pessoas que nasceram na mesma época, viveram os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilharam as mesmas experiências históricas. As experiências vividas por uma geração tem significado para este grupo específico, pois estes partilham uma consciência comum que permanece ao longo de toda a sua vida. De modo que, a geração de profissionais da educação se constituiria como referenciais próprios de seu período histórico e cultural para a geração presente e futura dos educandos.

Portanto, aqueles que pertencem a uma geração anterior (os adultos, profissionais da educação) teriam a responsabilidade de receber a nova geração de alunos e transmitir para estes os valores, práticas sociais e legais da sociedade que viveu como um encontro entre passado e presente. Porém seria um trabalho de mediação com as referências de sua geração referendada no presente, para reflexão sobre o futuro. O que equivale dizer que a nova geração de estudantes teria a oportunidade de refletir sobre a ordem vigente e participar de seu processo educativo por construírem os seus próprios referenciais para a educação de sua geração. Portanto, a legitimidade da violência simbólica das relações educativas poderia ser pensada como parte constitutiva da mediação entre o conhecedor e o aprendiz.

### **2.3 A autoridade do saber não se estende às relações.**

Neste estudo pode-se perceber que alguns profissionais da educação na escola investigada descrevem de forma indistinta os termos autoridade e autoritarismo e os confunde com a definição de respeito. Uma vez que a autoridade não é algo dado a *priori*, enquanto possibilidade para apresentar suas idéias, palavras e ações, esta é conferida pelo outro através da legitimidade. Este aspecto da autoridade já foi considerado anteriormente através da distinção feita por Weber (2001) que a identifica como “legítima” ou ainda em Bourdieu (2004) como um exercício “consentido”. Esta legitimidade ou consentimento, portanto, não vem pronta e é dada pelo outro. A autoridade, no contexto da sala de aula, passa então

a ser própria da pessoa do professor e não se estende ao ‘saber’ como garantia para a transmissão do conhecimento. Este, porém, poderá fazer uso da sua liberdade de estilo na prática do seu ensino.

Autoridade é definida pelo Dicionário Houaiss (2001) como sendo “uma superioridade derivada de um *status* que faz com que alguém ou algo tenha esse direito ou poder”. A definição contempla o que poderia também significar autoritarismo, já que remete a “*status*”, “*direito*” e “*poder*”. Talvez a indistinção feita pelos professores entrevistados resida no próprio significado das palavras como demonstrado acima.

Embora esta investigação não pretenda esgotar o tema, mas fazer uma breve consideração sobre estes significados, o objetivo aqui é compreender o caminho possível para que se instale a ‘indistinção’ sobre as ações que são próprias da autoridade daquelas que expressam autoritarismo nas relações que se estabelecem entre o professor e o aluno na sala de aula.

*Status* pode ser algo adquirido pela posição da profissão do professor. De acordo com Pessanha (1997), esta posição foi viabilizada com o surgimento do capitalismo quando se deu a separação entre a sociedade civil e o Estado. “Neste processo, o ensino passa a ser encarado como dever do Estado, saindo do âmbito da Igreja” (p.27). Portanto, *status* ou posição profissional, neste sentido, pode ser entendido como político e econômico. *Status* também é uma idéia importante em Weber (2004) sobre a estratificação social que distingue *status* de classe social.

*Direito*, por outro lado, é entendido como a ciência social aplicada que estuda o conjunto das normas coercitivas que regulamentam as relações sociais e esta não leva em conta o desejo imediato do outro. Já poder, de acordo com a sociologia em geral, é definida como a habilidade de impor sua vontade sobre os outros, mesmo que estes resistam de alguma maneira (WEBER, 2004)

A retomada destes teóricos que analisaram a relação de autoridade permitiu estabelecer a distinção entre autoridade e autoritarismo, ou seja, no autoritarismo está incluído o abuso do poder (FERREIRA, 2004).

O seguinte diálogo com um professor entrevistado, demonstrou uma forma de relação entre professor e aluno na sala de aula que exemplifica a indistinção e o deslocamento do termo autoridade, autoritarismo e respeito.

- *O que é autoridade pra você?*
- É impor limites. É saber quem manda. É isso!... Quando eu dou aula, eu mando e quem não obedece mando pra fora.
- *Como você define sua relação com seus alunos?*
- Eu? Na base da ditadura. Eu sou meio carrasco. Eu não mostro os dentes pra eles não. Tipo assim: eu até brinco com eles, falo alguma coisa que eles riem, mas já volto pro meu lugar. Eu sei ceder quando eu percebo que a ditadura não funciona, entendeu?
- *Você se acha apto para ao mesmo tempo em que é um ditador como você disse a pouco, manter o aluno interessado na matéria que você ensina?*
- Como assim? Eu sou o professor que manda aluno fora de sala. Olha! Eu sou 100% professor. Por exemplo, se tiver uma briga entre professor e aluno, se eu vir que o negócio está ficando feio, eu vou separar. Vou dizer: oh meu colega!... espera aí! Mas eu querendo sempre salvar o meu colega. Se eu perceber que o meu colega tá errado eu vou, em separado, conversar com ele e dizer: eu acho que você exagerou nisso e nisso, mas porque é aluno, eu nunca vou ficar do lado do aluno. Eu vejo assim. Eu sofri muito, pra estar aqui, como meu colega também. Pra ser professor não é qualquer um, em primeiro lugar tem que ter educação. Eu acho que aluno tem que sofrer muito, tem que aprender muito pra chegar aonde eu cheguei, pra exercer essa profissão entendeu?... Então não é um “piá...” de 13, 14, 15 anos que vem gritar e brigar e impor e bater de frente comigo. É claro que depois a gente vê o que aconteceu, mas na frente do aluno... Eu nunca vou dar razão pra ele. Aluno pra mim nunca tem razão!
- *E se o professor tiver sendo injusto com o aluno?*
- Injusto? Isso nunca! Injusto do ponto de vista de quem? Professor injusto? O aluno tem que ter a humildade para chegar com calma e falar manso com o professor: “Professor! Não é bem assim!” Com calma! Se chegou num ponto de briga, é por que os dois têm razão, só que se for pra ficar de um lado, eu fico do lado do professor. Isso pelo menos na frente do aluno, eu chamo isso de ética, eu vejo ética nisso.

Embora dentre as entrevistas realizadas esta fosse a resposta que apresentou maior indignação do professor contra o aluno, a resposta de diferentes professores apresentaram a mesma ambigüidade sobre o que poderia ser a distinção entre autoridade, autoritarismo e respeito. Entretanto, é relevante que a descrição de autoridade pode ser identificada com a do autoritarismo, mais presente na declaração de que “o aluno nunca tem razão”.

Um outro professor responde estas mesmas perguntas sobre a autoridade dizendo:

- *O que é autoridade para você?*
- É aquilo que eu chego lá na frente e imponho aquilo que eu quero. To impondo uma autoridade, diferente de autoritarismo que é abuso da autoridade.
- *Essa questão do autoritarismo é muito comum aqui?*

- Até hoje eu estava questionando uma palavra usada por um professor. Ele usou semana passada e deixou um bilhete para chamarmos a mãe quando ouço a criança falar: “o professor me chamou de pirralho”. Dependendo de como se coloca a palavra, não no significado, mas usada de forma autoritária, “eu mando aqui e você fique quieto” “pirralho...”. Essas coisas são muitos presentes e é velado. Eu, em contrapartida, coloco a boca no trombone e tem colegas que buscam colocar um pano quente na situação. E pra você que está trabalhando com a criança com princípios e valores, ela fica meio confusa. O professor precisa ser coerente.

A resposta oferecida por este professor mais uma vez desloca o significado de autoridade para autoritarismo e este demonstra como pode ocorrer o ‘abuso de poder’ na escola em foco, como “coisa presente e velada” conforme a transcrição acima.

Estes dois diálogos acima citados ilustram diferentes formas da percepção do professor em relação ao aluno, entretanto, um outro depoimento ilustra também que mesmo sendo difícil descrever o sentido dado para autoridade no meio escolar, esta poderia se aproximar da mediação nas ações educativas através de acordos coletivos e exemplifica:

- *O que é autoridade para você?*

- É você ir construindo com o aluno, se eu não quero que meu aluno não entre na sala atrasado, eu não posso chegar atrasada para dar aula. Combinar algumas coisas. Por exemplo, quando explico alguma coisa, eu não gosto de conversa paralela, isso já está claro nas classes que dou aula, eu esclareço como vou avaliar e cada um faz a sua parte. Esse processo de autoridade precisa avançar na escola, nós professores precisamos discutir mais, espero que vocês prossigam com esta pesquisa. Temos aqui, estou falando como professora, grandes dificuldades em entender esta questão da autoridade e de respeito. Eu não tenho problemas sérios com as classes. Um probleminha ou outro sempre a gente tem, mas consigo dar aula.

Esta professora declarou em outro momento da investigação que ela é bem sucedida em suas relações com os alunos na sala de aula e com os alunos em geral, pois gosta de sua profissão. Esta professora diz ainda que se sente bem quando seus alunos aproveitarem o programa curricular durante o período letivo, prefere que tenham nota suficiente e passem de ano sem o *estresse* do conselho de classe.

Assim as relações que se estabelecem na sala de aula entre o professor e o aluno não decorrem do conhecimento do professor sobre a matéria a ser apresentada. Embora relevante este quesito, não está na base das relações de

reciprocidade em que a autoridade é viabilizada pelas partes envolvidas no ensino e aprendizagem.

## **2.4 A indisciplina em foco.**

Para abordar a questão da indisciplina vou tecer alguns comentários sobre a disciplina e fazer algumas incursões com base nos textos de Elias (1994a) e outros autores. O texto de Elias (1994a) intitulado o “*Processo Civilizador*” analisa a sociedade europeia com distinção para o significado de “cultura” na Alemanha e “civilização” na França, além de discorrer sobre a aquisição de hábitos refinados explorando os seus atributos. Contudo, como ressalta Bonin (1997), “Elias propõe que as sociedades e as instituições humanas não foram planejadas racionalmente por um ou outro indivíduo humano isolado, mas são produtos de uma rede de inter-relações humanas no decorrer do desenvolvimento histórico-social” (p.30).

A valorização da rede de inter-relações com os humanos caracteriza o ser relacional como dependente do meio para a internalização de regras que o torna compatível com os demais. Este recurso inevitavelmente passa pela disciplina. Parece-me que em Elias (1994a), encontram-se a síntese do que poderíamos atribuir ao processo de educação para o mundo social.

Como se sabe, a educação não pode cumprir o seu papel educador de forma espontânea assim como não se pode esperar que a espontaneidade da criança por si, seja suficiente para que esta seja “educada”. Se for verdade que para a criança aprender, seja o que for, é necessária certa medida de disciplina, então esta deverá ser aplicada pelo educador como um direito que a criança tem no contexto da convivência social ao qual a escola está incluída. Pois a escola participa do desenvolvimento da criança para que ela exista socialmente. Ensina-se na escola o comportamento social por meio da convivência mediada pelo adulto.

Neste sentido, recorro ao próprio significado e o uso do termo disciplina. Por exemplo, a escola usa este termo para identificar as matérias que fazem parte do conjunto de conteúdos do currículo regular da escola. Esta é, portanto, uma forma de congregar os conteúdos no formato disciplinar para ser ensinado. Em outro momento, a mesma palavra serve para falar sobre a desobediência ou o



comportamento disruptivo dos alunos em sala de aula. Se for considerado que a definição de Ferreira (2004) diz que o termo disciplina segue a mesma etimologia de “discípulo” ou seguidor, ambos os usos estão corretos. Entretanto, a distinção de disciplina para “matéria” do currículo escolar e disciplina para obediência seriam diferentes, porém, não antagônicas. Sugere-se que falta a clareza na sua aplicação. Esta falta de clareza ficou demonstrada quando os professores disseram que iriam chamar as disciplinas de ‘matéria’ para não se confundirem.

Neste caso me parece pertinente recorrer ao “*O Processo civilizador*” de Elias (1994a). Nesta obra é analisado como se processa a formação do indivíduo. O indivíduo obtém o reconhecimento sobre a sua identificação social a partir da rede de relações que o constitui. O autor apresenta formulações que pode promover uma melhor reflexão sobre o ser social, no qual a disciplina que corrige as condutas sociais faria parte.

Para a disciplina ser transformadora e conduzir o indivíduo ao refinamento dos seus modos de convivência, este terá que apresentar controle sobre os instintos e humanizar-se por adquirir hábitos que são socialmente desejáveis. Elias (1994b) em sua outra obra: “*A Sociedade de Corte*” diz:

A criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior do que os adultos. Ela *precisa* da sociedade para torná-la fisicamente adulta. Na criança, não são apenas as idéias ou apenas o comportamento consciente que se vêem constantemente formados e transformados nas relações com o outro e por meio delas; o mesmo acontece com as tendências instintivas, seu comportamento controlado pelos instintos. (p.30).

Em Elias (1994b) está explicitado sobre a rede de relações sociais que estariam a serviço do ideal social, pois participam da inclusão social na qual o indivíduo está envolvido por nascimento. Esta inclusão se dá através dos mecanismos que transforma o seu estado de natureza no estado social. A natureza humana, portanto, para este autor, é instintiva e não civilizada.

Entretanto, Elias (1994b) afirma que em todo indivíduo permanece a particularidade resultante da forma de apreensão de cada ator sobre o que apreende. São, portanto, as relações que o indivíduo estabelece no meio social desde os primeiros momentos de vida que o institui como ser social e particular. O autor afirma que “as imagens instintivas que evoluem lentamente na criança recém-nascida, nunca constituem uma simples cópia do que lhe é feito pelos outros. São-

lhes inteiramente próprias” (p.30). Portanto a socialização inclui também a dimensão da particularidade do sujeito socializado. A socialização seria um duplo recurso viabilizado delo adulto.

Elias (1994b) discorre sobre a base da construção social do indivíduo, e “somente com base no diálogo instintivo e contínuo com outras pessoas é que os impulsos elementares e informes da criança pequena tomam uma direção mais definida, assumem uma estrutura mais clara” (p.30). Embora o autor conceba a necessidade de uma base biológica, afirma: “o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade” (p.31). Disso conclui-se que a disciplina teria como base a moral social, configurada e difundida para os mais novos através do diálogo contínuo.

Neste sentido, Taille (1996) fala da questão moral da disciplina e elege a “vergonha” como um elemento que seria a base na qual a disciplina se assentaria. Esta base teria efeito de aderência às regras, uma vez que o “sentimento de vergonha tem origem no fato de me saber objeto do olhar, da escuta, do pensamento dos outros” (p.11). Se esta afirmativa for correta a escolar teria que rever os modelos recorrentes de punição, pois a punição que deveria causar constrangimento ou sentimento de vergonha, se não os causa, não seria mobilizadora ou disciplinar. Vale refletir sobre qual o valor que vigora nesta sociedade que está sendo educada neste momento histórico, que tomou o lugar do sentimento de vergonha ou de desejo para o convívio social.

Entretanto, permanece a questão da disruptura entre as relações sociais no meio escolar entendido pelos profissionais da educação como indisciplina. O que parece se apresentar como uma questão central seria o de desvelar sobre como esta disruptura seria mediada. Cabe questionar ainda de quem seria a responsabilidade mediadora para promover a veiculação dos princípios e valores morais eleitos pela sociedade, como bons e úteis aos princípios da convivência e em qual medida abrir-se-ia um espaço de reflexão. De acordo com Morais (1995), “o professor é habilitado, admitido pela escola, autorizado pelos pais e responsáveis para intervir em vidas, de tal modo que não cabe ao mestre negar-se a fazer o que precisa ser feito” (p. 47). O autor chama a atenção para a fronteira entre o que separa a intervenção da invasão e diz que “o autoritarismo é arrogante” (p. 47), porém, focaliza:

certas posturas do professor derivada de curiosos modos de pensar que defendem uma liberdade que não é referenciada nem à faixa etária e nem ao caráter relativos das liberdades humanas quando em confronto com conquistas que exigem disciplina – como é o caso do crescimento cultural (p. 47) .

No caso da escola estudada, a questão da indisciplina tem passado pelas providências de encaminhamento e apontamento no livro de ocorrências desde 2004 permanecendo até o ano de 2006. Registros estes que cristalizam como parte da história da escola do que é denominado como indisciplina dos alunos. Serviria, então, para identificar os nomes dos alunos que tem maior número de ocorrências registradas. Este registro é evocado como medida disciplinar. Neste sentido, afirma um professor que no seu tempo de estudante *“seria vergonhoso constar num livro de registro de ocorrência da escola”*.

Entre os procedimentos aplicados como medida disciplinar na escola está o encaminhamento para a Patrulha Escolar Comunitária, expediente crescente no meio educacional. De acordo com o depoimento da orientadora pedagógica da escola estudada seria um meio eficiente, pois *“quem se rebelaria diante de um homem (policia) que tem algemas, armas, distintivo, viatura e pode levar preso?”*.

Se este for um expediente recorrente e o sentimento de “vergonha” constituinte da disciplina abordado por Taille (1996) não for acessado, a indisciplina permaneceria. Porém, cabe questionar, sobre os mecanismos que produziriam efeito mediador da “disciplina”. Em Elias (1994b) consta a afirmativa de que “diálogo contínuo” (p.30) produz à humanização do humano o que estaria implícito na socialização, portanto, na coesão social.

## **2.5 Patrulha Escolar: um recurso crescente no meio escolar**

Para falar sobre a Patrulha Escolar como um recurso crescente no meio escolar, farei uma breve incursão histórica sobre a institucionalização deste segmento no Estado do Paraná, com base na Diretriz 004/03-PM/3 (2007).

A primeira edição da Patrulha Escolar foi em 1994 para atender escolas da rede Municipal e Estadual na cidade de Curitiba, cujo objetivo era, de acordo com o documento acima citado, proporcionar a sensação de segurança para os alunos e seus familiares definido com os seguintes dizeres:

A ação da polícia ostensiva preconizada, objeto desse projeto denominava-se “**Patrulha Escolar**”, constituída por duplas de Policiais Militares Femininas, as quais desenvolviam as suas atividades através do patrulhamento motorizado e de permanência em locais de maior potencial de risco, complementando com visitas programadas aos estabelecimentos de ensino na Capital, com a finalidade de ampliar a sensação de segurança e proteção às crianças e adolescentes que freqüentam nossas escolas. (DIRETRIZ nº. 004/03 – PM/3, p. 2, 2007).

Conforme observado, neste momento havia a prerrogativa do policial militar programar visitas nas unidades escolares, porém a atividade inicial da PE seria um patrulhamento realizado de forma ostensiva. Este patrulhamento incluía visitas no estabelecimento de ensino com o mesmo objetivo de a ostensividade servir de garantia para a sensação de segurança. Nesta proposta parece que a garantia da ‘sensação de segurança’ assumiria a forma de uma retórica assimilada como se fosse segurança, contudo, independente da reação da população afetada, a atuação policial se limitava ao exterior da sala de aula.

Desta forma, a primeira experiência de policiamento ostensivo na escola forneceu subsídios na qual a PE se pautou para ampliar suas atividades. A partir de 1997, esta passou a oferecer a ostensividade policial do projeto original também nas imediações das escolas municipais, particulares, e da Região Metropolitana de Curitiba.

Seguindo o crescente processo de abrangência da polícia militar nos assuntos escolares, no final do ano de 2000 foi implementado mais um programa, o PROERD, o qual propôs a presença de policiais militares no interior das salas de aula e demais dependências da escola, para a aplicação de um programa educacional de resistência às drogas e à violência. A Diretriz Policia Militar que implementou o PROERD assim justificava a presença de policiais na escola:

A presença de Policiais Militares nas escolas para aplicação do programa procura na sua gênese diminuir os inúmeros problemas afetos à Segurança Pública interagindo na sociedade com os cidadãos, fortalecendo o trinômio: a POLICIA, a ESCOLA e a COMUNIDADE (DIRETRIZ 006/2000, 2007, p. 4).

A partir de 2001, a Polícia Militar do Paraná iniciou um trabalho de implantação da filosofia e estratégia de polícia comunitária em Curitiba (DIRETRIZ nº. 004/03 – PM/3, 2007). Disso decorre que a Assessoria Jurídica do Núcleo de Educação da Área Norte tomou a iniciativa de propor para o Comando Geral da

PMPR uma parceria com a SEED, em 2003, para a realização de um “Programa por uma Escola Segura” envolvendo o binômio PM e Escola.

O histórico do desenvolvimento da Patrulha Escolar Comunitária no patamar que se encontra neste ano de 2007 se desenvolveu e assumiu a instituição escolar como sua atribuição para as ações preventiva e educativa na socialização dos alunos. Este entendimento preconiza que os profissionais da educação não teriam mecanismos próprios para impedir o índice de desordem escolar para a manutenção da ordem e da disciplina.

Entretanto, neste sentido parece que a compreensão sobre o papel da Polícia na escola, e mesmo suas funções não estão suficientemente claras na escola enfocada. Sobre a Patrulha Escolar, uma orientadora pedagógica explica: *“foi uma pena a gente não ter assumido que a escola era nossa, achamos que eles podiam ajudar, mas nada mudou. Uma vez eu chamei a PE, mas agora eu tenho até medo de pedir ajuda, não gosto de lembrar de como o policial falou com o menino, foi humilhante”*.

Para melhor compreender a forma de ação do policiais, será importante analisar aspectos históricos e pontuais sobre a formação e a função da PM. Sobre a história da militarização no Brasil, Moraes (2006) afirma que “ela atendia a uma demanda específica, o controle das classes perigosas. Na Colônia, tais classes eram compostas de escravos, pretos libertos, capoeiras e alguns imigrantes” (p.9). Desse modo, a militarização no Brasil classificava um público como “classes perigosas” que seriam os excluídos da classe social dominante.

Neste sentido Moraes (2006) explica que “a militarização das funções policiais continuou pelos períodos seguintes da vida nacional, uma vez que as elites brasileiras jamais deixaram de acreditar que os pobres são potenciais e virtualmente perigosos, [...] mas talvez principalmente por sua composição étnica racial” (p.9). Esta afirmativa nos leva a crer que ser a instância policial convocada na escola como mediadora da re-significação da disciplina no meio escolar, seria confirmar a disposição das elites de considerar as disruptura escolares como próprias de classes virtualmente perigosas.

Através de informações colhidas junto aos policiais militares e representantes da interface entre a SEED e a Patrulha Escolar, fui informada de que as escolas particulares e as que atendem a população de classe média evitam chamar a PE, pois estes teriam meios próprios para darem conta da demanda de

segurança para seus alunos. Assim, a maior incidência de chamados para a Patrulha Escolar estaria concentrada nas escolas afastadas dos grandes centros, região onde reside a população mais pobre.

Num contato preliminar mesmo com os dados parciais, foi detectada a tendência de a instituição escolar validar a mediação da Patrulha Escolar para casos típicos do âmbito da escola. De acordo com os relatos colhidos na Delegacia da Infância e da Adolescência, uma das ocorrências que ilustra esta tendência foi o encaminhamento de um aluno acusado de ter dito para a professora que ela era *“muita areia para o seu caminhãozinho”*, ou ainda um outro aluno que colou um chiclete no cabelo da colega. Segundo depoimento, casos como estes, embora estivessem se tornando corriqueiros na Delegacia da Infância e da Adolescência, não tem sido acolhidos por esta instância judicial uma vez que são fatos típicos da prática educativa da instituição de ensino e socialização do indivíduo.

Neste caso a demanda para a instância policial indicaria que a instituição educacional sente como ato criminoso os movimentos disruptivos próprios do cotidiano escolar. Vale questionar se a escola estaria se eximindo de sua responsabilidade disciplinar e delegando esta função ao policial da Patrulha Escolar, conforme foi demonstrado na pesquisa de Sallas *et al* (1999).

Um outro aspecto abordado por Moraes (2006) sobre a corporação policial militarizada, trata-se da internalização da cultura institucional que os tornam capazes de *“resistir às tentativas de mudanças ou re-significar as propostas de mudanças sem a produção de mudanças efetivas no caráter da instituição”* (p.11). Estas considerações indicam que a instituição Policial Militar estaria identificada com seu objetivo original de combate à criminalidade.

Entre as respostas oferecidas pelos policiais sobre a função do policial e sua atuação no interior da instituição educacional, constam expressões que retratam a internalização da cultura institucional citada por Moraes (2006) tal como: *“na escola encontram-se alunos do bem e alunos do mal, nós não podemos deixar que estes atrapalhem, precisam ser retirados”*, *“se o aluno desacatar o policial ele é autoridade...”*, *“trabalhamos armados, isso faz parte do nosso uniforme”*, *“temos o poder de polícia”*.

Neste caso ressalta-se que no quesito policial na escola, âmbito de sua atuação, autoridade com *“poder de polícia”* e a instituição escolar, seria válido questionar sobre o objetivo de sua existência como instituição, na tentativa de

melhor compreender qual efeito estaria produzindo uma instância revestida deste tipo de poder para assuntos disciplinares próprios do meio escolar. De acordo com Camacho-Guizado (1994) ao abordar a temática da reforma policial na Colômbia, faz uma afirmativa que parece pertinente no caso de corporações de outros países e sua função comparado com a nossa corporação.

La Policía es una de esas instituciones con las que una sociedad debe convivir mediante relaciones complejas, contradictorias, incómodas. Desarrollada históricamente para proteger a las clases poseedoras de los peligros ocasionados por las «clases peligrosas» y a la sociedad en su conjunto de la criminalidad, la institución posee una tendencia bastante generalizada a desarrollar formas variadas de delincuencia y corrupción.

O autor confirma que a polícia foi historicamente criada para resolver as questões da criminalidade, como aquela que protege a população das classes perigosas embora a convivência com esta instância seja uma relação complexa e por vezes desenvolve corrupções.

Questiona-se sobre quais os problemas que esta instância policial estaria sendo convocada para resolver no âmbito da instituição educacional. Os problemas pelos quais a Patrulha Escolas está sendo convocada são de fato de competência de qual instituição? Seria de fato necessário criar e desenvolver uma instância policial militar para atender aspectos de outra instância como a educacional? Qual a representação social que se estabelece pela intensificação do controle da sociedade com ênfase na autoridade do “poder de polícia”? Ou ainda, se os assuntos do cotidiano escolar forem transformados em delito, esta forma de resolução do conflito poderia provocar o esvaziamento da autoridade escolar? Qual seria a possibilidade dos profissionais da educação atuar como mediador dos conflitos das práticas educativas?

As prerrogativas questionadas acima não excluiriam a ação da instância polícia, pois esta tem habilitações específicas no âmbito social comunitário no controle de crimes previstos pela constituição e deverá ser convocada para ações específicas para os crimes tipificados na lei.

Neste caso a disciplina escolar careceria de esclarecimento para os profissionais da educação e para os policiais da PE quanto ao âmbito de atuação de cada instância. Com relação ao que seria esta indistinção a orientadora pedagógica declara que *“a gente não sabe mais qual a desobediência do aluno que*

*é para chamar a polícia. A gente diz menino não faça isso ou aquilo, e ele faz. Aí a gente chama a polícia”?*

A pesquisa realizada em Curitiba/PR por Sallas *et al* (1999), traz relatos dos policiais da Patrulha Escolar acerca da indistinção do papel do profissional da escola e do policial na escola:

Para os policiais, o papel da polícia na escola seria o de tentar resolver problemas que começam na família, e a escola também se mostraria incapaz de resolvê-las. Reclamam que são chamados à escola para resolver não casos propriamente policiais, mas com muita frequência para intervir em questões as mais banais [...] ou substituir as funções específicas da orientação e da supervisão. (p.197).

Ainda em outros momentos da pesquisa Sallas *et al* (1999) esta traz a fala de uma Policial Militar, soldado feminino, sobre suas queixas quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente, no seguinte relato:

[...] esse Estatuto não está criando pessoas decentes, eles estão criando marginais, essas crianças são os futuros marginais de amanhã [...]. Elas sabem que tem um livrinho lá que diz que é o direito deles. [...] Na verdade só se fica protegendo aquela criança que é marginal dentro da escola, que apronta, que xinga, que briga, agora, a criança que deve ser protegida, que ta dentro de casa sendo espancada por pai e mãe, não ta sendo protegida pelo Estatuto, e sim os da rua (p.197-8).

Os aspectos abordados pela policial acima citada, discorrem de forma ambígua acerca da relação de proteção à criança. O que parece ser o foco de sua queixa seria a proteção preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como um instrumento que dificultaria a sua ação junto aos jovens, na qualidade de autoridade policial. Sua abordagem aponta para uma expectativa, de certa forma profética, com relação ao futuro criminoso da criança que vive em situação de rua em comparação com a criança que também deveria ser protegida, mas vive em situação de risco dentro da casa. Questiona-se sobre qual seria a situação enfrentada pela criança que mereceria atenção do Estado.

Em diferentes momentos a temática sobre Patrulha Escolar versou sobre a distinção entre o que seria indisciplina própria da relação educativa e aquelas que seriam da instância da Patrulha Escolar. O seguinte diálogo com uma



professora demonstra a reflexão sobre a mediação de conflito no contexto escolar, mesmo que este ofereça risco:

- *Como você vê a ação da PE?*

- Pode ser que sejam bem intencionados, mas os vejo como ingênuos achando que vão conseguir impor limites pela violência. Chegam cheios de autoridade, eles humilham a criança, só não batem nela por que sabem que estamos olhando.

- *Em que momento vocês entendem que precisam da PE?*

- Eu decidi que não vou mais chamar a PE a não ser que tenha arma mesmo, ai é caso de polícia, mas mesmo assim se eu conseguir falar com o aluno e pedir para ele me deixar guardar a arma ou ir embora, eu faço. Tem mais, quando são chamados, quando eles chegam a gente já resolveu, vir aqui nessa lonjura, demoram pra chegar. Se fosse "bandido" mesmo já saberiam dessa demora.

- *Como vocês profissionais da educação decidem pela vinda da PE na escola para dar palestras?*

- É um programa do Governo a gente não decide nada, eles avisam quando vem e a gente se prepara para recebê-los. Não vou dizer que eles não falam umas coisas bem legais, o que eles dizem não é ruim, eu só não acho que precisaria deles. Se a Secretaria quisesse podia colocar gente especializada para falar sobre o que eles falam, e quem sabe com mais propriedade. Os alunos nunca se lembram o que eles disseram. Sabem uma coisa ou outra, mas saber mesmo, não sabe.

Uma outra professora diz que

*uma vez o diretor chamou a Patrulha Escolar, eles tiraram a gente de perto para falar com a criança, a criança ficou toda encolhida, estavam em dois, pelo gesto eu sabia que não era coisa boa. A criança chorava, eu sabia que ela estava com medo, isso não ajuda mesmo! Vamos ter de viver ameaçando o tempo todo? A criança acaba se acostumando.*

A percepção do trabalho da Patrulha Escolar no quesito prevenção e resolução de conflito na escola foram descritos em diferentes momentos pelos professores, alunos e servidores como uma ação que tem um efeito temporário de repressão e não tem papel educativo. No início da nossa investigação em 2003, os alunos dos grupos operativos tinham várias queixas sobre a atuação da polícia naquela escola, pois, conforme descrito anteriormente, esta unidade educacional passou por intervenções em que a instância policial fez parte. Assim os alunos em diferentes momentos se mostraram reticentes para falarem sobre a polícia e sua relação com eles. Em momentos posteriores, com a continuidade do trabalho de campo, estes relataram que os policiais vinham no pátio da escola pelos mais variados motivos. Em certa ocasião, demarcaram a linha divisória onde os alunos deveriam ficar, e de acordo com os depoimentos, estes policiais com o revólver na mão apontando para baixo, disseram: *"se atravessar esta linha vai levar tiro no pé"*.

Esta situação justificou a preocupação dos alunos quando fizemos a primeira visita na escola em 2002 acompanhados por policiais. Os alunos durante as reuniões dos Grupos Operativos disseram que “*sempre que tem polícia na jogada é problema*”. Diferentemente da informação dada pela assessoria da SEED de que os policiais eram vistos pela comunidade escolar com bons olhos e acolhidos pelos alunos, estes deixaram claro que tinham medo da polícia.

Em relação à cultura do medo, Moraes (2006) analisa a função da Patrulha Escolar com a seguinte afirmativa:

No Paraná, criou-se uma patrulha escolar, com quadro da Polícia Militar, cuja função seria a de “consultora de segurança” da escola. Baseada na *cultura do medo* e na *criminalização da juventude* pobre, a patrulha escolar foi e tem sido utilizada para resolver conflitos e problemas que deveriam ser objeto de tratamento escolar e pelos professores, uma vez que costumam ocorrer problemas de indisciplina e conflitos absolutamente comuns ao universo escolar, o que é muito claramente percebido pelos próprios policiais (p.12).

Diante dos depoimentos acima expostos, considera-se que sobre a ação educativa preconizada pela Patrulha Escolar Comunitária no contexto escolar, esta seria uma forma autoritária de resolução de conflito que culminaria com o acirramento dos conflitos tendo como consequência o esvaziamento da autoridade própria das ações educativas. De acordo com Moraes (2006),

as estruturas policiais existentes constituem-se, em muitos aspectos, como parte do problema e não da solução, assim como o fato de se colocar sob a responsabilidade da polícia a pacificação do espaço social, sem se considerar os problemas [...], falta de legitimidade, respeito e confiança junto à população”. (MORAES, 2006, p.13)

### **3. O papel da escola na visão da comunidade.**

#### **3.1 A história da escola**

Para discorrer sobre o papel desta escola frente à comunidade escolar composta de professores, pais de alunos, funcionários e vizinhança, levou-se em conta que o espaço para funcionamento da escola foi conquistado através de um movimento social da população que mora naquela região conforme mencionado anteriormente. A ocupação daquele espaço foi uma demonstração da representação social atribuída à escola, pois os moradores com este movimento viabilizaram vagas para seus filhos estudarem mais perto de seu local de moradia. Entretanto, além de um movimento social, existiram também outros envolvimento legais, políticos e sociais, próprios do estabelecimento de um local como escola estadual.

Os movimentos que a constituiu como escola contaram com a participação de pessoas que se tornaram professores e funcionários efetivos da escola. Portanto, é de valor para esta pesquisa tomar depoimentos destas pessoas que foram atores tanto no estabelecimento desta escola, bem como na continuidade da mesma. É relevante saber sobre o que pensam ser o papel desta instituição e o que ela representa na localidade.

#### **3.2 Ideário relacional entre pais e professores**

Os participantes da comunidade escolar, de certa forma, possuem expectativas diferentes, mas não opostas, pois as diferentes respostas dadas nas entrevistas estariam relacionadas com as preocupações imediatas de cada indivíduo. Em relação à escola, acabam divergindo na opinião quanto ao papel da escola. Segundo depoimento de um pai de aluno, em reunião do Grupo Operativo, ele espera que a escola profissionalize seus filhos. Já uma mãe, neste mesmo encontro, diz esperar que a escola proteja e cuide de seus filhos enquanto ela está no trabalho. Esta mesma afirmação feita por esta mãe de aluno, é muito semelhante à encontrada no relato na entrevista com a orientadora pedagógica:

*Nesta escola, elas (as professoras) se colocam no lugar de mãe dos alunos. São elas que atendem as necessidades de alimentação e tomam conta deles em tudo, durante o período que estão na escola. Por exemplo, quando algum aluno está com febre, dor de cabeça ou outra coisa qualquer, é o professor que leva esta criança no posto de saúde, no final do dia entrego a criança para a mãe já medicada com o medicamento que o posto dá, prescrição médica e diz: Mãe... Está aqui seu filho, cuidamos dele pra você até agora.*

Quando questionada se o papel da escola é o de oferecer tais cuidados para os alunos, a orientadora pedagógica disse que *“não tem outra alternativa”*. Continuou dizendo que *“o ideal seria que os alunos viessem alimentados, sadios e educados para a convivência na escola e que os pais se interessassem mais pelos filhos”*. Completa: *“é em casa que se educa, a escola é para o conhecimento científico. Este seria o ideal”*. O que parece estar em pauta é a dissociação entre o ideal para a escola cumprir o seu papel de transmissora do conhecimento científico e o cotidiano do aluno, uma vez que o aluno que convive com a realidade da escola é o mesmo que convive com realidades mais amplas.

Para a orientadora pedagógica, a escola deveria transmitir um conhecimento geral ao aluno. Este conhecimento seria de valor para o exercício da cidadania entendida como convívio social, caracterizado pelo reconhecimento de seus direitos e deveres como cidadão. Feita esta formação certificada pela escola, o que poderia vir depois é de competência de outras instituições do mecanismo político e social. Segundo esta mesma orientadora, caberia, então, ao direito corrigir falhas, à polícia resolver questões de flagrante delito e ao Estado dar condições para o trabalho.

Não obstante, permanece o impasse entre a obediência do aluno e a autoridade do professor frente ao aluno, durante as aulas. Um professor se diz *“ressentido pela falta da obediência filial dos alunos, já que se considera fazendo o papel de mãe”*. Segundo este mesmo professor, o papel de mãe que ele exerce se fundamenta na necessidade de atenção que alguns alunos têm. Este mesmo professor afirma: *“são alunos que vêm para a escola e não tiveram nenhuma refeição no jantar do dia anterior e não se alimentaram antes de saírem de casa pela manhã”*. Nestes casos, diz o professor: *“estes cuidados são necessários por serem crianças que sofrem privações”*.

O que parece permear a relação entre professores e alunos na escola em foco é a distinção entre a ação própria da profissão do professor que lhe seria

peculiar na relação com os alunos. Entretanto parece que os professores desta escola assumem também um papel provedor e cuidador, evidenciado pela fala da orientadora pedagógica: *“se a família não cuidar dos filhos, se o Estado não providencia isso, é na escola que eles encontram acolhida”*. Neste caso, se impõe a questão sobre qual seria a possibilidade e os limites da escola com os alunos na relação peculiar das práticas educativas, proverem assistência e encaminhamentos sem incorrerem em assistencialismo.

Um outro modo de relação observada entre professor e aluno foram os encaminhamentos de alunos para a coordenação, como forma de punição, verificado através do prontuário de ocorrências desta escola em 2006. O prontuário demonstra que é um expediente recorrente tão peculiar dessa prática que os próprios alunos deboçam desta prática conforme o relato de um aluno: *“quando o professor grita que a gente tá fazendo bagunça, levanto e digo: pra coordenação, professor”?*

De acordo com a direção da escola, os mecanismos internos não são suficientes para a manutenção da ordem no contexto escolar. Neste caso, as punições acabam sendo mais contundentes, indo desde a convocação de pais até recorrer à Patrulha Escolar, por ser uma autoridade incontestável para o aluno mais “resistente”.

De acordo com Aquino (1998), na prática escolar a palavra de ordem é “encaminhamento”, procedimento que pôde ser constatado na escola estudada quando da análise do prontuário de ocorrências desta, por ser a modalidade de punição mais simples para todo e qualquer ato de desobediência do aluno em sala de aula ou nas dependências da escola. Encaminham-se alunos para o coordenador, diretor, pais ou responsáveis, psicólogo e policial. Diz Aquino (1998) no seu artigo que, na “impossibilidade do encaminhamento, a decisão, não raras vezes, é o expurgo ou a exclusão velada sob a forma das ‘transferências’ ou mesmo do ‘convite’ à auto-retirada” (s/p).

A escola estudada corrobora a afirmação de Aquino (1998) que se reporta ao discurso de educadores que se dizem de “mãos atadas” ao serem confrontados com “situações atípicas em relação ao plácido ideário pedagógico”. Para o autor, nas relações escolares o cotidiano é marcado por “eventos alheios a esse ideário-padrão” (s/p).

Este “plácido ideário” (AQUINO, 1998) se configurou a partir do que foi entendido pelos pais, mães e professores sobre como deveria ser esta escola e a ação pedagógica. Em nenhum momento da investigação nas falas dos professores, ou dos pais dos alunos, foi levado em conta o ‘ideal’ dos estudantes. Considerando-se que o espaço escolar foi uma conquista para atender à demanda de estudantes, parece não ter sido levado em conta os limites e as possibilidades da instituição de ensino que contemplasse a comunidade dos jovens escolares como construtores participantes do processo educacional neste local.

### 3.3 Visão dos profissionais da escola.

Dos 75 professores da escola pesquisada, 14 se dispuseram a acolher a entrevista. Os depoimentos foram colhidos individualmente em ambiente reservado e registrados através de gravação após permissão dos mesmos. Dos 14 participantes, 7 professores participaram do Grupo Operativo. O tema proposto para o GO foi o papel da escola, pois se pretendia ter dados sobre como a escola estaria cumprindo o papel de reprodutora das tradições sociais. Nas seções de GO os registros foram cursivos, pois os participantes não concordaram com o uso de gravador. As entrevistas semi-estruturadas versaram sobre os aspectos relacionados com o trabalho do professor, o papel da escola, autoridade, violência e a ação da Patrulha Escolar.

• Total de professores	75
• Entrevistados	14
• Freqüentaram o GO	07

Quadro 3 – Relação entre o número de professores e sua participação a pesquisa.

O quadro de professores nesta escola pesquisada era formado por duas categorias de contrato de trabalho, uma era pelo PSS (Processo Seletivo Simplificado), que é um processo de seleção que ocorre anualmente para suprir a falta de professores no quadro efetivo das escolas tanto do Estado como dos Municípios. São professores selecionados de acordo com a graduação universitária. Os Contratos de Trabalho são em regime de CLT (Consolidação das Leis do Trabalho no Brasil). Já a categoria de estatutário através do QPE (Quadro

Permanente do Estado) ou QPM (Quadro Permanente do Município), se refere ao quadro permanente de professores na Secretaria de Educação do Estado ou do Município, oficializado por concurso.

Na visão dos professores, o papel da escola como instituição é o de oferecer conhecimento, apontar caminhos, profissionalizar os jovens. Também apontaram que deveriam integrar ao papel da escola a busca por um melhor reconhecimento dos professores como categoria profissional. Os professores se queixam que a instituição educacional convive com certo descrédito e, conseqüentemente, os professores também estão desacreditados. De acordo com as entrevistas realizadas com os professores, a desqualificação do profissional está para além das cercanias da escola, sendo percebido também em outros lugares, como por exemplo, quando ouvem que ser professor é pertencer a uma classe “sucateada”. Neste caso a autoridade do professor passa a ser questionada pelos próprios colegas, alunos e pais de alunos.

As queixas apresentadas pelos professores sobre suas condições de trabalho referem-se desde o momento de ingresso deles no mundo do ensino. Reclamaram quanto à forma pouco acolhedora com que foram recebidos pelos colegas mais experientes; queixaram-se também quanto o desempenho profissional do professor por parte dos colegas e o descaso por parte do corpo diretivo da escola com os seus sinais de *estresse*. Estes fatores citados são, segundo os professores, motivos de insegurança e geradores de “problemas psicológicos”. Para este grupo de professores, a profissão de professor apresenta um alto índice de afastamento por problemas emocionais.

Uma outra queixa apresentada por estes professores foi sobre as modalidades de contratação. Disse um professor que *“o estatutário é considerado pelos colegas e pela instituição educacional como professores de fato. Já aqueles enquadrados nas outras categorias estão ali na escola de passagem e, por isso, não precisam fazer um bom trabalho”*.

Observou-se que a noção sobre o papel da escola para os profissionais da educação na escola estudada está relacionada com o papel do professor como educador, o qual seria, em muitos casos, o de “missionário”. A missão do professor, de acordo com os relatos coletados, é “apontar” caminhos, “dar” condições, “mostrar” para o aluno o que ele pode fazer com a própria vida.

### 3.4 Visão dos Pais.

Um dos objetivos do projeto de pesquisa *Escola, Violência e Racismo* foi o de criar um espaço de fala, escuta e reflexão destinado aos pais para refletirem sobre a escola e a violência escolar, já que este binômio deu origem ao projeto. Portanto, o dia da entrega de boletins de notas dos alunos aos pais se apresentou como oportuno para esta proposta. O meu primeiro encontro com os pais de alunos da escola pesquisada se deu através do convite do Diretor da Escola para me apresentar aos pais dos alunos e proferir uma palestra sobre violência. Aproveitei esta oportunidade oferecida pela direção da escola e discorri na palestra sobre conceitos de violência e a relação entre violência simbólica e violência negativa. No decorrer da apresentação fiz a relação entre violência e conflito e as diferentes formas de resolução dos impasses. Relacionei o conflito com a possibilidade de resolvê-los de forma pacífica e sair da situação de conflito com um ganho. O ganho seria a possibilidade de encontrarem juntos outra forma de resolverem as diferenças e manterem a convivência pacificada.

A significativa presença dos pais na escola naquele momento ocorreu em função da entrega do boletim de nota e a confirmação da matrícula para o próximo período letivo. A orientadora pedagógica afirma que

*a entrega do boletim escolar é um momento tenso e em várias ocasiões os pais ao receberem as notas dos filhos demonstram “grande irritação”, sendo necessário, em muitos casos, da mediação da direção para que não ocorra violência física dos pais contra os filhos no pátio da escola.*

A oferta da palestra serviria tanto para amenizar este momento de tensão como para atrair os pais para a escola e escutarem sobre uma outra forma de lidar com o conflito.

Então, neste encontro foi feito o convite aos pais de alunos para participarem regularmente de um grupo de trabalho para em conjunto à pesquisadora discutir sobre como gostariam que fosse a escola que seus filhos estudavam. Dos aproximadamente 500 pais presentes, 11 se apresentaram para participar do grupo proposto. Estes foram eleitos representantes dos pais com a justificativa de que os demais estavam impedidos de participarem de alguma atividade extra na escola por falta de tempo livre, pois trabalhavam longe e



chegavam muito tarde em casa, sendo que alguns deles trabalhavam inclusive aos sábados.

Entendi ser pertinente aproveitar aquela oportunidade em que muitos pais estavam presentes e pedi que respondessem as questões: “Para o quê serve a escola”? “Como gostariam que fosse a escola que estudam seus filhos”? Dos aproximadamente 500 pais presentes, 92 concordaram em permanecer no salão para responderem as perguntas formuladas. A pergunta “para o quê serve a escola?” foi assim respondida pelo pai de um aluno de 5ª série: *“É preciso colocar os filhos na escola, sem escola não se consegue trabalho”*. Para a mesma pergunta uma mãe de alunos de 5ª e 7ª série, foi dada uma resposta apontando outra perspectiva: *“é bom saber que o filho está na escola, assim a gente trabalha mais sossegada, sabe que não estão na rua. O problema pior aqui na Vila é quanto tem férias aí a gente trabalha sempre pensando em casa. Eles vão pra rua, arrumam companhia... Aqui na Vila violência não falta”*.

O embate entre estas diferentes percepções do papel da escola perdurou por algum tempo na reunião, ocorrendo posicionamentos de outros pais.

A segunda questão sobre “como gostariam que fosse a escola que estudam seus filhos” parece ter sido muito difícil de ser respondida, uma vez que 90% não se manifestaram e os 10% que responderam, o fizeram formulando outras perguntas, como por exemplo: *“mas não é a Secretaria de Educação que tem de saber disso”? “Como vou saber? Não tenho estudo pra isso...”*.

A ausência de manifestação pessoal, por parte dos pais sobre como gostariam que fosse a escola que seus filhos estudam explicita a responsabilização atribuída ao Estado que não perpassou, naquele momento, na reflexão entre os interesses da família e da escola. Esta preocupação pareceu não ser compartilhada com vistas em algum interesse comum, pois não ter “estudo” não seria justificativa para a ausência de desejos em relação à escola que seus filhos estudam. Ou talvez, a formulação da pergunta não tivesse sido suficiente para estes pais relacionarem a escola com o seu próprio desejo de educação para os filhos, deixando então a responsabilidade para o Estado, uma vez que posteriormente explicitaram seu desejo de profissionalização dos filhos através da escola.

• Pais presentes.	500
• Responderam a pesquisa sobre a escola.	92
• Frequentaram o grupo operativo	11

Quadro 4 – dados sobre as reuniões com os pais.

Com base nestas manifestações percebeu-se um dos caminhos da expectativa dos pais com relação à escola. Seguindo certa tradição, os pais estão interessados no futuro profissional dos seus filhos. Alguns pais acrescentaram que “*se tivessem tido estudo*”, modo como se referem à escolarização, acreditam que eles estariam trabalhando em algo mais promissor e, por isso, matriculam seus filhos na escola.

Vale considerar que nesta escola, as mães, na maioria das vezes, têm ocupação como diarista ou como doméstica, e os pais são vigias, pedreiros, serventes, varredores ou exercem atividades no ramo informal da economia, tais como catadores de papel, jardineiros, entre outras. Dos 92 pais que concordaram em participar desta reunião, apenas 11 tinham ocupações como auxiliares de escritório, balconistas, cobradores de ônibus ou “moto boys”. Estes foram considerados pelos demais pais como privilegiados, por trabalharem num trabalho limpo<sup>5</sup>.

### 3.5 A visão dos alunos.

Dos 1.700 alunos matriculados nos três períodos de funcionamento da escola, foram formados três grupos de alunos, nos três períodos de funcionamento da escola. A limitação dos participantes se deu pela proposta do Grupo Operativo de ser composto por no máximo entre 13 a 15 alunos por grupo. Esta medida visou possibilitar, por um lado, a participação ativa dos integrantes do grupo e, por outro, a mediação dos temas e transcrição das falas durante as seções. Os grupos de alunos tiveram representantes de alunos de 5ª à 8ª série. Estes alunos se propuseram em participar dos Grupos Operativos semanalmente, por uma hora e meia, para falarem sobre a escola. O tema central, a princípio, foi sobre a violência

<sup>5</sup> Trabalho limpo: segundo os pais de alunos refere-se ao trabalho que, literalmente, não sujam as mãos.

escolar. Entretanto, no decorrer dos encontros os temas ficaram variados: conservação da escola, coleta e separação do lixo, projetos culturais, especialmente aqueles que abordam temas que contemplassem questões mais amplas, incluindo sexualidade, respeito, relações entre professores e alunos, preservação do ambiente físico da escola, entre outros.

O espaço de fala e reflexão oferecido aos alunos demonstrou que estes percebiam a presença de uma violência simbólica. Para eles, a violência que praticam é uma resposta à violência que sofrem o que fica evidenciado no seguinte relato de um aluno:

*os professores reclamam que a gente não se interessa em aprender, mas também eles não querem saber da gente... Dão sempre aula do mesmo jeito e ainda querem que a gente preste atenção. Nós não sabemos pra que serve o que estão ensinando. Parece que é só decorar e eles estão satisfeitos... Não é bem assim...*

Perece que no sistema escolar há um espaço maior para as queixas dos professores em relação aos alunos, entretanto, este relato acima nos faz refletir sobre o pedido dos alunos para um espaço de voz para participarem do processo educacional no contexto escolar. Que conseqüências teria caso os alunos pudessem ser mais participativos do seu processo de escolarização?

Parece que há bastante aceitação do discurso dos professores de que foram “desinvestidos de autoridade”, culpabilizando principalmente a família pobre por tal condição. Entretanto, parece haver pouco espaço para a situação de opressão e desrespeito a que são submetidos a categoria dos alunos. O discurso recorrente na voz do professor de “falta de autoridade” pode ser um discurso encobridor das diversas mazelas do sistema escolar.

Em outro momento, surgiu a seguinte questão evocada por um aluno: “aqui na escola a gente “toca terror”, mas os professores também “tocam”, vivem ameaçando a gente, então a gente também sabe ameaçar e “tocar terror” neles”.

Em outro relato, descrevem a violência doméstica que sofrem:

*é bem legal que vocês estão aqui escutando a gente, mas pena que não dá pra ir lá pra casa... É depois que termina a aula que a gente enfrenta “terror”. Tô falando de coleguinhas da gente que já chega apanhando, pai bebe, mãe bebe e sai batendo pra descarregar raiva, é igual polícia, já chega batendo. Acha que no outro dia a gente sabe o que aprendeu na escola? É brincadeira chamar a polícia pra gente,*

*pena que a gente também não pode chamar polícia pra eles... Aqui na escola mesmo, a polícia chegou e marcou com uma faixa branca e disse: quem passar dessa faixa vai receber bala e estavam com revólver apontado, era bobiar e receber bala mesmo.*

As declarações denotam o quanto os atos de violência estão presentes no cotidiano dos alunos. Vale ressaltar que, nesta escola, os temas sobre violência foram desenvolvidos pelos alunos nos vários encontros dos Grupos Operativos. Eles dizem conviver com um cotidiano demarcado por atos de violência na família, na vizinhança e na escola.

Em uma das seções do Grupo Operativo o tema central foi a violência que as meninas sofrem em relação aos estupros e relataram:

*aqui na escola e até na Vila, menina que ainda não “deu”<sup>6</sup> até outubro vai ser estuprada. Se for virgem, melhor, tem menino que aposta que vai pegar. Aqui na escola tem até aqueles que contratam e se não tiver os grandes por perto, eles pegam mesmo e não querem nem saber.*

Confirmando esta declaração dos alunos, em uma das reuniões com a coordenação, uma das coordenadoras entrou na sala e disse: “*desculpe-me pelo atraso, mas eu estava resolvendo um caso de estupro no galpão ao lado*”. Este é o galpão que foi referido anteriormente, localizado ao lado da escola, o qual se encontrava em estado de depredação até o ano de 2006 e representava risco para a segurança física dos escolares.

Uma outra questão importante foi o interesse dos alunos por programas que os habilitassem para o vestibular. Embora eles expressassem o ressentimento por se sentirem em desvantagem com os outros concorrentes ao vestibular que fazem cursinho preparatório, demonstraram interesse por programas “extra-classe” que os preparassem para concorrerem ao vestibular. A visão de futuro e a necessidade de aprimoramento estiveram presentes entre os alunos participantes do GO nesta escola. É digno de nota que, no decurso do projeto, um dos alunos desta escola prestou concurso vestibular na UFPR e foi aprovado. Para estes alunos, a Universidade Federal, por ser pública, é a única possibilidade de cursarem a Universidade, uma vez que não poderiam pagar um curso particular.

---

<sup>6</sup> Ainda não “deu” é uma referência às meninas que são virgens ou não se expõem sobre suas experiências sexuais.

Portanto, a escola, na visão dos alunos, é o único local que possibilita o acesso à cultura e ao mundo do trabalho. Para eles, o papel da escola, além da acolhida social diante de suas dificuldades, é o lugar que vislumbra a possibilidade do próprio futuro. Esta esperança transparece quando descrevem a escola como um lugar que é “tudo” para eles. Porém, mesmo considerando a escola como parte importante do controle social descrito por Gorvitch (sd), “esta participa na mesma medida que outros mecanismos do controle social tais como a família, as leis, o Estado, etc., estão igualmente desenvolvidos”.

A oportunidade oferecida aos alunos nos grupos operativos tornou explícito que eles desejam participar do seu processo educacional. Houve o pedido para abordarem diversas temáticas sobre suas expectativas de futuro, foi proposto que elaborarem uma listagem dos itens sobre seus interesses e que estes fossem tornado público para a comunidade escolar. O interesse por questões que envolvem suas realizações foi demonstrado pelos alunos envolvidos no GO, a partir da veiculação de temáticas do seu cotidiano imediato tal como um curso preparatório para o vestibular a partir da escola pública. Portanto, a oportunidade oferecida aos alunos nesta escola para se expressarem quanto à realidade objetiva do seu cotidiano educacional, na qualidade de representantes dos demais alunos, estes demonstraram que desejam participarem do seu processo educativo a inferirem sobre ele.

## Considerações finais:

A partir do estudo realizado nesta escola foi possível perceber que as relações sociais no interior da instituição educacional fazem parte do que a constitui como autoridade legalmente instituída. A instituição educacional é parte integrante e necessária do complexo que integra a vida em sociedade.

Na qualidade de instituição escolar, é responsável pela transmissão da tradição histórica e do conjunto de saberes para as práticas sociais e profissionais. Entretanto, o exercício da autoridade na prática educativa se constitui em ação distintiva da relação de autoridade entre educador e educando.

Por vezes estas relações de autoridade são questionadas entre os alunos e os próprios profissionais da educação atribuindo um ao outro a responsabilidade e a culpa pelo fracasso escolar. Em alguns momentos pontuais, quando as definições escolares não ficaram claras para os docentes quanto ao seu real papel como professor, eles próprios classificaram a escola como uma “instituição em crise”.

A situação de crise atribuída ao sistema escolar passa a dar-lhe uma das condições necessárias para o seu funcionamento, pois (a crise) possibilita um olhar diferenciado sobre seus métodos e práticas. Acredita-se que na escola são viabilizados os movimentos em torno do desejo de seus agentes de educação, ou seja, educar jovens que através de suas ações passarão a inferir sobre o meio social. É nesta premissa que está ancorada a expectativa de professores, pais de alunos e dos próprios jovens estudantes pela promessa implícita e declarada de “ser alguém na vida” em uma sociedade capitalista e em constante movimento.

Neste caso, são pertinentes as perguntas lançadas por Gadotti (2006): “Qual o papel da educação neste novo contexto político? Qual é o papel da educação na era da informação? Que *perspectivas* podem apontar para a educação nesse início do Terceiro Milênio? Para onde vamos?”.

Na realidade, os questionamentos de Gadotti (2006) apontam para a perspectiva apresentada pelos vários aspectos da modernidade, tais como, globalização, era da informática, era tecnológica e, especialmente, da escolarização que poderá fazer frente aos padrões globais de exigências nos mais variados segmentos econômicos e comerciais. O que equivaleria dizer que a educação visa não somente o mundo do trabalho, mas os meios que viabilizam a

vida em uma sociedade mais ampla. A sociedade futura é, portanto, a sociedade da superação, na qual o estado de “crise” faz parte conforme explicitado por Gadotti:

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma *educação voltada para o futuro* será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* do que para a *transmissão cultural*. [...] O *conhecimento* é o grande capital da humanidade. [...] é básico para a sobrevivência de todos e, por isso, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos. Esta é a função de instituições que se dedicam ao conhecimento apoiado nos avanços tecnológicos. Espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Essa é ao mesmo tempo nossa causa e nosso desafio (GADOTTI, 2006).

De certa forma, esta referência de Gadotti (2006) contempla a educação enquanto futuro e local de conhecimento, que na atualidade pode também estar contemplando encantos e desesperança.

A perspectiva salvacionista sobre a educação, pautada na crença de que através dela uma sociedade poderia ser transformada para exercitarem padrões de justiça e solidariedade (transformação social e cultural), de certa forma é uma reivindicação que assume por um lado a “culpa” pelo fracasso de suas intenções e por outro uma “missão” impossível de ser conduzida sem o compartilhamento das responsabilidades institucionais.

A escola não poderia estar ancorada no discurso comum de que a desestrutura da família, o salário do professor, a falta de capacitação, a modernidade e os avanços tecnológicos seriam os “motores” ou aqueles que por si só se constituem em obstáculo para uma educação. De acordo com Freire (1996), o que possibilita a transformação social passa necessariamente pelo indivíduo e chama esta educação de educação para a autonomia. Segundo este autor a autonomia veiculada na educação deveria provocar a reflexão sobre as ações que realmente estariam na base da transformação de uma sociedade. A educação seria apenas uma das formas de intervenção no mundo.

Os problemas abordados pelos profissionais da educação são legítimos, na medida em que a visão sobre a educação recai no discurso recorrente sobre a

falta de investimento na sua autoridade, que os alunos na atualidade deveriam vir educados de casa, que a família está desestruturada, e assim por diante.

O discurso recorrente sobre estes aspectos inclusive contraria um outro discurso igualmente recorrente de que se os profissionais da educação fossem capacitados através de treinamento, estes seriam mais eficientes, ou ainda, o discussão sobre o nível salarial como incentivo para o exercício de sua profissão.

Embora estas queixas sejam importantes, vale ressaltar que a própria insistência sobre o mesmo tema de argumentação (salário e capacitação) já seria elemento para se refletir sobre a ótica da escolha profissional dos professores, da responsabilização sobre o fracasso escolar e as possibilidades e os limites de sua atuação na escola.

Enquanto questões estruturais da educação não forem observadas a luz das teorias que a compõe no campo político social, a própria instituição permanecerá no que pode ser chamado de “crise”. No entanto, a noção de crise pode ser entendida como aquela que mobilizaria a quebra de paradigmas para a reformulação de padrões discursivos, num primeiro momento.

O Dicionário Aurélio traz a seguinte definição para a palavra crise: “situação grave em que os acontecimentos da vida social, rompendo padrões tradicionais, perturbam a organização de alguns ou de todos os grupos integrantes na sociedade” (FERREIRA, 2004 - verbete). Esta definição contém os elementos que compõe as questões relacionais no contexto escolar. O significado que um estado de crise no âmbito institucional pode ser indicativo de que os mecanismos que a compõe perderam momentaneamente a condição necessária de funcionamento. O estado de crise pode ser verificado pelo incômodo que causa na ordem vigente e esta pode contribuir para a geração de conflito. Muito embora o conflito seja compreendido como embate ou peleja, para Touraine (1994) é para ser tomado como positivo por ser mobilizador. A crise semelhante ao conflito pode provocar igualmente uma quebra de padrões tradicionais. Fato este que provocaria a revisão das práticas sociais no momento específico, gerador do conflito. Na crise, portanto, assim como no conflito, estão contidos os elementos para uma síntese necessária em direção ao desenvolvimento da vida em sociedade.

De um modo geral, a crise pode ser considerada como uma fase que merece atenção, mas pode produzir desenvolvimento, crescimento e a possibilidade de melhoria nos aspectos que a constitui. O que a define como



positiva ou negativa está diretamente relacionada com o tratamento que será dispensado ao momento específico da crise, ou seja, provocar o olhar crítico e mobilizador de ações pertinentes.

De acordo com Arendt (2002), a crise provoca julgamento, e acrescenta: “uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos” (p. 223). Além do julgamento proposto pela autora, o olhar para além da escola, sem juízos pré-formados, possibilitará o planejamento de ações efetivas para as questões que surgem no ambiente escolar.

Voltar o olhar para a escola e crer que a certificação escolar tem o poder de produzir uma sociedade mais justa, mais coesa e mais desenvolvida social, moral e economicamente é uma visão que deverá levar em conta, além da certificação, os mecanismos de aprendizagem e de exclusão.

A instituição escolar, por certo, continuará a ser o meio pelos quais as oportunidades profissionais e sociais serão viabilizadas. Entretanto, propõe-se a reflexão para ser a escola a instituição que acolhe os anseios e perspectivas dos jovens e esta estabeleça uma relação compartilhada. Esta acolhida estaria no olhar destituído de preconceito, sobre as diferentes formas de conceber uma sociedade.

A escola é, portanto, fundamental para a transmissão às gerações atuais e futuras da tradição histórica da sociedade. É a instituição que participa ativamente na socialização dos indivíduos para a vida em comunidade, portanto, por ser “parte” depende de outros mecanismos políticos e sociais que a constitui e legitima suas práticas.

De acordo com a realidade observada na escola pesquisada, a escolarização não pode ser considerada a única responsável por salvar a sociedade futura de um caos social. A escola tida como um dos mecanismos de controle social, conforme descrito por Gorvitch (sd), está inserida em um contexto político mais amplo, integrado com outros projetos sociais e igualmente educativos.

A unificação dos objetivos educacionais entre educandos e educadores poderia lançar um olhar diferenciado sobre as particularidades da sociedade que se está educando.

Professores e orientadores pedagógicos, por vezes, se queixam da ausência dos pais na escola, porém, a família nuclear com a presença de pai, mãe

e poucos filhos não foram padrões verificados na escola em foco, além deste fato propõe-se a reflexão sobre qual acolhida estes pais recebem no meio escolar.

Disto decorre que um outro padrão familiar esteve presente entre os alunos da escola estudada o que não exclui sua presença na escola. O núcleo familiar era composto por pessoas que tiveram outro relacionamento com filhos e estes passaram a conviver na mesma casa. Além deste fato, convivem no mesmo ambiente os filhos dos filhos, por isto as avós cumprem a função de cuidadoras dos netos, inclusive dizem que estão fazendo o duplo papel de mãe e avó. Na escola estudada, jovens escolares levam os bebês para a sala de aula na fase de aleitamento. Neste caso, representar a relação familiar com padrões definidos se torna também um mecanismo excludente, uma vez que não somente no Brasil, mas em todo o mundo, cada vez mais as crianças se desenvolvem em arranjos familiares bastante variados.

Para que a escola seja o meio de possibilitar autonomia ao sujeito educado, o que parece determinante é o processo do desenvolvimento educacional. O modelo parental, ou aquele que o representa, poderia se constituir em garantia de condições básicas da existência que favoreceria a escolarização.

Um outro aspecto que me parece também questionável seria voltar a atenção para o modelo de respeito à autoridade professoral, saudosista, uma vez que este foi exercido em outro momento histórico-cultural do contexto escolar e a discutida “disciplina tradicional” foi fruto de um outro movimento político social.

Parece-me que, a promoção do questionamento através do diálogo poderia ser um caminho possível para torná-los ativos e envolvidos com o seu processo educativo. Este seria um processo que convocaria pais, professores e o alunado a dividirem a responsabilidade pelo aprendizado e, por conseqüência, pelo fracasso escolar.

Diante do panorama enfrentado na escola pesquisada tanto por educadores como pelos alunos, questiona-se sobre a possibilidade de profissionais da educação e dos alunos compartilharem suas angústias e anseios do próprio processo educacional.

Portanto, propõe-se a reflexão sobre o que estaria na base das instituições sociais quanto ao comprometimento com a coesão social, no sentido durkheimiano, a possibilidade de compartilhar experiências e ações efetivas

levando-se em conta o jovem submetido à anterioridade social ao qual pertence por nascimento.

O estudo sobre esta escola possibilitou lançar um olhar sobre a escola como instituição e suas práticas educacionais, a partir de práticas discursivas sobre o fracasso escolar, tanto dos alunos como dos professores, a culpabilização e a responsabilização sobre o resultado social e a repetitiva retórica da educação salvadora, neutra (para o bem do aluno), destituída de intencionalidade política. As análises de tais práticas discursivas permitiram concluir que a eficácia da instituição educacional poderá ser alicerçada em outros referenciais que dependem de outros fatores relacionais, além daquilo que a constitui politicamente para reafirmar a autoridade das relações escolares entre as partes que a compõem.

O universo escolar longe de se esgotar enquanto possibilidade de pesquisa oferece um leque de perspectivas ao pesquisador, pois neste ambiente existe uma vasta gama de relações e estas fazem parte da rede de referenciais que participam do desenvolvimento da “humanidade do humano”. Por este motivo o fracasso escolar enquanto um fracasso compartilhado é uma temática que mereceria, em outra pesquisa, ser investigada e analisada sob a luz do trabalho de Elias (1994) e Goffmann (1988). O sentimento de fracasso marcaria o sujeito que, de acordo com Goffmann (1988), ao instalar-se pode produzir a marca de uma identidade deteriorada. Estudar sobre o fracasso escolar poderia elucidar como este processo se instala, qual efeito produziria e como a escola participaria, confirmando-o ou não, por possibilitar outros referenciais de identificações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDRT, H [1906 – 1975] **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOBBIO, N. **Dicionário de política**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Nacional do Estado, 12º. Ed., 2002.

BONIN, L. F. R. **Considerações sobre as teorias de Elias e de Vigotsky**, in *Psicologia e praticas sociais*, Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1997

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_ **A miséria do mundo**. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_ **A economia das trocas simbólicas**, São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_ **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_ **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, [1998] 2005.

\_\_\_\_\_ **Razões práticas, sobre a teoria da ação**. Campinas SP: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

\_\_\_\_\_ Projeto de Lei 3675/04. **Educação ampliada**. (2005).

BRUNNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CHAUÍ, M. **Introdução à Filosofia**. Porto Alegre: ed. Bertrand Brasil, 1999.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

\_\_\_\_\_ **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

\_\_\_\_\_ **As regras do método sociológico.** São Paulo: Cia Ed. Nacional, 2003.

\_\_\_\_\_ **Da divisão do trabalho social.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

\_\_\_\_\_ **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

FAUCONNET, P. A obra pedagógica de Durkheim. In **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FERNANDES, W. J. Grupos e prevenção In LEVISKY, D.L. **Adolescência e Violência – Conseqüência da Realidade Brasileira.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. (1921-1997) **Pedagogia da autonomia.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, A **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GURVITCH, G. *El Control Social.* In **Sociologia Del Siglo XX**, Obra publicada bajo la dirección de Georges Gurvitch Y Wilbert E. Moore Tomo I. 2 ed. Editora "El Ateneo", S.A. (s.d).

HAGUETTE, T. M. F. Metodologias Qualitativas. In: **Metodologias Qualitativas em Sociologia.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1982.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

LEITE, S. (Pe.) **História da Companhia de Jesus no Brasil**, 4 vol., São Paulo: Canan, 2005.

LEVISKY, David Léo (org.). **Adolescência e Violência – Consequência da Realidade Brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

LOCKE, J. (1632-1704). **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

LOUREIRO, A. M. L. Violência: paradoxes, perplexities, na reflexes on daily school routines: In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.3, n.5, 1999.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia: introducción a la sociologia del conocimiento**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993 [1928].

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MORAIS, R. **Violência e educação**. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIAGET, J. **O Nascimento da inteligência da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1971.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O Processo Grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Plano Político Pedagógico da Escola: Ano de elaboração 1997. (Documento interno da instituição).

SALLAS, A.L.F. et al. (coord.) **Os jovens de Curitiba: desencantos e esperanças. Juventude, violência e cidadania/**. – Brasília: Unesco, 1999.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SENNETT, R. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha In **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1996.

TOURAINÉ, A. (1925) **Crítica da modernidade**; trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas v. II**. Madrid: A. Machado Libros. 2001.

WEBER, M. [1864-1920] **Sobre a teoria das ciências sociais**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

\_\_\_\_\_ **Economia e sociedade – fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF: UnB, 1999.

\_\_\_\_\_ **Metodologia das ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_ **Estamentos e Classes** in “*Economia e sociedade – fundamentos da sociologia compreensiva*”. v1. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

### Sites Consultados:

AQUINO, Júlio Groppa. **School violence and the crisis of teacher authority.** **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 19, n. 47, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=es&nrm=iso), acesso em: 25 Dic 2006. doi: 10.1590/S0101-32621998000400002.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. PNE – Plano Nacional de Educação.** (1962) <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf#search=%22Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%22>, acesso em 22/08/2006.

CAMACHO-GUIZADO, A. **La reforma de la policía Colombiana. ¿Esperanzas o frustraciones?** NUEVA SOCIEDAD NRO. 129 ENERO- FEBRERO 1994 , PP. 27-40. [www.nuso.org/upload/articulos/2301\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/2301_1.pdf). Acesso em 31/07/2007.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Sep 2006. doi: 10.1590/S0102-88392000000200002.

IBGE: Instituto brasileiro de geografia e estatística. [http://ibge.gov.br/home/estatistica/população/tendencia\\_demografica/analise\\_resultados\\_censo2000.pdf](http://ibge.gov.br/home/estatistica/população/tendencia_demografica/analise_resultados_censo2000.pdf). Acesso em 10/07/2007.

Manifesto Pioneiro da Educação (1932) In História da educação no Brasil – período da segunda república. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em 12/07/2007.

MORAES, P. R. B. Juventude medo e violência. [http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos\\_eventos/governanca\\_2006/gover\\_2006\\_01\\_juventude\\_medo\\_pedro\\_bode.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2006/gover_2006_01_juventude_medo_pedro_bode.pdf). Acesso em 30/07/2007.

Patrulha Escolar Comunitária: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/patruhaescolar>. Acesso em 05/06/2007.

[http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/patrolhaescolar/pdf/diretriz\\_004\\_2003.pdf](http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/patrolhaescolar/pdf/diretriz_004_2003.pdf). Acesso em 30/07/2007.

\_\_\_\_\_ DIRETRIZ 006/2000.

<http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=PROERD+Diretriz+006%2F2000&meta=>. Acesso em 30/07/2007.

**Plano Nacional de Educação:** <http://portal.mec.gov.br/arquivo/pdf/pne.pdf>. Acesso em 11/06/2007.

**Polícia comunitária na Polícia Militar do Paraná.**

[http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/patrolhaescolar/pdf/policia\\_comunitaria.pdf](http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/patrolhaescolar/pdf/policia_comunitaria.pdf). Acesso em 23/06/2007.

PUNTONI, P. <http://revistapesquisa.fapesp.br>. 2005. Acesso em 21/05/2007.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 361. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em 20/07/2007.