



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**ASSIS ADAMS DA SILVA BARRETO**

**O DIRETOR DE TURMA COMO MEDIADOR DE CONFLITOS: UM ESTUDO DE  
CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE CAUCAIA - CEARÁ**

**FORTALEZA-CEARÁ**

**2019**

ASSIS ADAMS DA SILVA BARRETO

O DIRETOR DE TURMA COMO MEDIADOR DE CONFLITOS: UM ESTUDO DE  
CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE CAUCAIA - CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

FORTALEZA-CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Barreto, Assis Adams da Silva .

O diretor de turma como mediador de conflitos: um estudo de caso em uma escola de ensino médio de Caucaia - Ceará [recurso eletrônico] / Assis Adams da Silva Barreto. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 141 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior.

1. Projeto Professor Diretor de Turma. 2. Mediação. 3. Conflito. 4. Violência. I. Título.

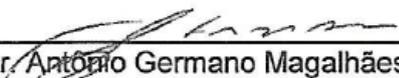
ASSIS ADAMS DA SILVA BARRETO

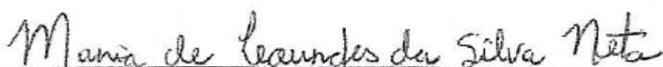
O DIRETOR DE TURMA COMO MEDIADOR DE CONFLITOS: UM ESTUDO  
DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE CAUCAIA - CEARÁ

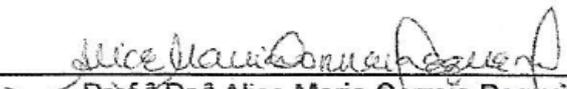
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 04/07/2019

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes da Silva Neta  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Alice Maria Correia Pequeno  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Para minha filha Sophia Maria, princesa  
que nunca me deixou de ser carinhosa,  
ainda que o mestrado me fizesse um  
tanto ausente.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conceder saúde, sabedoria e serenidade para a elaboração desta pesquisa.

À minha esposa Maykeline, por me apoiar, me incentivar, me ouvir e me entender nos momentos difíceis dessa trajetória e por dividir comigo, não apenas as conquistas, mas a vida como um todo.

Aos meus familiares, pelos exemplos de vida, por estarem ao meu lado desde sempre, pelos incentivos permanentes e por, desde criança, terem me proporcionado viver em um ambiente próspero e acolhedor.

Ao meu orientador Prof. Antonio Germano Magalhães Junior, pela dedicação depositada em mim na construção desse trabalho.

Às professoras Alice Maria Correia Pequeno e Maria de Lourdes da Silva, pelas tão fundamentais orientações na banca de qualificação.

Aos Professores Diretores de Turma, pela gentil disponibilidade de tempo e por dividirem comigo suas experiências de trabalho, me possibilitando, com isso, escrever essa dissertação.

À equipe gestora da escola estudada, por me receberem de forma tão afetuosa e por me concederem todos os subsídios de que precisei para a elaboração dessa pesquisa.

A todos os professores, servidores e colegas do MPPPP/UECE, pelos momentos de aprendizagem e pela convivência sempre profícua e enriquecedora.

A todos que contribuíram de alguma forma, meus agradecimentos.

“Pretender-se que a vida dos homens seja sempre dirigida pela razão é destruir toda a possibilidade de vida.” (Tolstoi)

“Enquanto eles não se conscientizarem, não serão rebeldes autênticos e, enquanto não se rebelarem, não têm como se conscientizar.” (George Orwell)

“[...] Já tenho este peso, que me fere as costas

E não vou, eu mesmo, atar minha mão.

O que transforma o velho no novo,

Bendito fruto do povo será.

E a única forma que pode ser norma

É nenhuma regra ter.

É nunca fazer nada que o mestre mandar,

Sempre desobedecer,

Nunca reverenciar!”

(Belchior)

## RESUMO

O objetivo deste trabalho incide em analisar o Projeto Professor Diretor de Turma como política pública de mediação de conflitos, no contexto escolar de uma instituição de ensino do município de Caucaia, no estado do Ceará, nos períodos de 2017 a 2019. Projeto este implantado pelo Governo do Estado, em 2008, com o objetivo de elevar os índices educacionais de aprendizagem através do combate de uma série de problemas que então assolavam o ensino médio estadual, dentre eles, a violência. Dentre os pressupostos teóricos que fundamentam essa dissertação estão autores como Foucault (1987), Bourdieu e Passeron (2009), Freire (2014), Secchi (2010), Rua (2009), Abramovay (2002) e Lascoux (2006). Do ponto de vista metodológico, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso único. Para a construção dos dados fez-se uso de entrevistas de grupo focal. Os resultados da investigação apontam que, dentre os conflitos presentes na escola, os relacionados à questões sociofamiliares, ao bullying, ao uso de drogas ilícitas e às disputas de facções criminosas, são os mais frequentes, evidenciando, pois, uma complexidade de questões, muitas delas, inclusive, fora da alçada ou do alcance do diretor de turma. Para os professores entrevistados, as motivações dos conflitos escolares transcendem consideravelmente os muros da instituição, o que, decerto, dificulta as ações de mediação. Observou-se dificuldades advindas da Secretaria da Educação para a ampliação do projeto na escola, este contemplando apenas turmas da primeira série do ensino médio, bem como percebeu-se, também, uma considerável demanda dos professores por um maior acompanhamento da Seduc, através de capacitações, estas consideradas pelos diretores de turma, como insuficientes no momento da escrita desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Projeto Professor Diretor de Turma. Mediação. Conflito. Violência.

## ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the Project Teacher Director of Class as a public policy of conflict mediation, in the school context of an educational institution of Caucaia, Ceará, from 2017 to 2019. This project was implemented by Government of the State, in 2008, with the objective of raising the educational indexes of learning by combating a series of problems that then plagued the state high school, among them, the violence. Among the theoretical assumptions that underlie this dissertation are authors such as Foucault (1987), Bourdieu and Passeron (2009), Freire (2014), Secchi (2010), Rua (2009), Abramovay (2002) and Lascoux (2006). From the methodological point of view, this work is characterized as a qualitative research, with a unique case study. For data construction, focus group interviews were used. The results of the investigation indicate that, among the conflicts present at school, those related to socio-family issues, bullying, illicit drug use and disputes of criminal factions are the most frequent, thus evidencing a complexity of issues, many even outside the purview of the class director. For the teachers interviewed, the motivations of school conflicts considerably transcend the walls of the institution, which certainly hinders mediation actions. Difficulties arising from the Department of Education for the expansion of the project in the school were observed, which included only the first grade classes of high school, as well as a considerable demand from teachers for a greater monitoring of Seduc, through qualifications, which are considered by the class directors as insufficient at the time of writing this research.

**Keywords:** Project Teacher Class Director. Mediation. Conflict. Violence.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Alternative Dispute Resolution
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da valorização do magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica,
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARC/MARL	Meio Alternativo de Resolução de Conflitos / Meio Alternativo de Resolução de Litígio
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Professor Diretor de Turma
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação
SIM	Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde
SME	Secretaria Municipal de Educação

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agencia Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>ESTRUTURAS E ESTRATÉGIAS DE ORDENAMENTO SOCIAL.....</b>	<b>17</b>
2.1	SOBRE O ESTADO E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL.....	17
2.2	ESCOLA: ESPAÇO DE DISCIPLINAMENTO E REPRODUÇÃO DA IDEOLOGIA DOMINANTE OU DE FORMAÇÃO DE CRITICIDADE E LIBERTAÇÃO DOS INDIVÍDUOS?.....	20
2.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	32
<b>2.3.1</b>	<b>Definição básica.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Análise de Políticas Públicas.....</b>	<b>35</b>
<b>2.3.3</b>	<b>O Ciclo de Políticas Públicas.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3.4</b>	<b>Os Atores Políticos.....</b>	<b>37</b>
2.4	HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	40
<b>2.4.1</b>	<b>Fase Colonial.....</b>	<b>40</b>
<b>2.4.2</b>	<b>O Império e suas outras prioridades.....</b>	<b>42</b>
<b>2.4.3</b>	<b>Primeira República e a Educação Tecnicista.....</b>	<b>44</b>
<b>2.4.4</b>	<b>A Era Vargas e a Educação para Mercado de Trabalho.....</b>	<b>45</b>
<b>2.4.5</b>	<b>Primeiro Período Democrático e as Disputas Ideológicas para os Rumos da Educação.....</b>	<b>46</b>
<b>2.4.6</b>	<b>Avanços e Crises Educacionais nos Governos Militares.....</b>	<b>47</b>
<b>2.4.7</b>	<b>Segundo Período Democrático.....</b>	<b>49</b>
<b>3</b>	<b>AS PROBLEMÁTICAS, OS CAMPOS DE ESTUDO E A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>56</b>
3.1	SOBRE NOSSA HERANÇA HISTÓRICA DE PRÁTICAS DE VIOLÊNCIAS SOCIAIS E INTRA-ESCOLARES, ORIUNDAS DE CONFLITOS NÃO RESOLVIDOS.....	56
3.2	A MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A PREVENÇÃO DE CONFLITOS E VIOLÊNCIAS.....	64
3.3	O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT.....	69
3.4	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	76
3.5	ESTUDO DE CASO ÚNICO.....	77
3.6	GERAÇÃO DE DADOS.....	78

<b>3.6.1</b>	<b>O Grupo Focal.....</b>	<b>78</b>
<b>3.6.2</b>	<b>Análise Documental.....</b>	<b>80</b>
3.7	A ESCOLA PESQUISADA.....	81
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>83</b>
4.1	PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA.....	84
4.2	SOBRE OS CONFLITOS E AS VIOLÊNCIAS PRESENTES NA ESCOLA.....	89
4.3	A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO NA ESCOLA E O INGRESSO DOS PROFESSORES NO PPDT.....	102
4.4	SOBRE AS CAPACITAÇÕES E OS APOIOS PEDAGÓGICOS.....	105
4.5	ESPECIFICIDADES DO PROJETO.....	109
4.6	AS MEDIAÇÕES DE CONFLITOS.....	114
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>137</b>
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL.....	138
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	140

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), em uma perspectiva de política pública de mediação de conflitos, nos anos de 2017 a 2019, em uma escola de ensino médio do município de Caucaia no estado do Ceará, estando atrelada a linha de pesquisa “Avaliação de Instituições, Programas e Projetos Educacionais”. A importância desse estudo se fundamenta na necessidade de se buscar compreender os efeitos da política pública em questão, visando, desse modo, oferecer subsídios teóricos para a continuidade, a reelaboração ou o encerramento das estratégias direcionadas a resolução dos problemas postos, sendo eles, os conflitos e as violências manifestadas no ambiente escolar.

Sua investigação está diretamente ligada a nossa prática de ente atuante na educação visto o testemunho de situações conflituosas fazerem parte de meu cotidiano de trabalho. A busca por tentar compreender esses fenômenos, suas gêneses motivacionais e suas possíveis alternativas de resoluções, certamente ajudariam as escolas a estarem mais bem capacitadas para lidarem com essas situações, através da viabilização de políticas públicas. A inquietação frente a essa temática torna-se ainda mais presente quando o educador leciona em áreas circunscritas pela vulnerabilidade social, onde estudantes são cotidianamente vitimados pelas mais variadas formas de violência, sejam de ordem psicológica, física, sexual ou simbólica, isso quando não, em casos mais extremos, entram para as estatísticas sociais de homicídios. Essas são as experiências de profissão do autor dessa dissertação, de quem assiste há tempos seus estudantes serem peças de entretenimento coletivo em programas policiais.

Entendendo, pois, que uma considerável parte dos estudantes presos, foragidos ou assassinados já passaram pelas salas de aula e, em geral, abandonaram ou foram expulsos da instituição, não seria necessário uma reflexão aprofundada sobre a própria *práxis* da escola? Sobretudo por ser ela uma das instituições que, juntamente com a família, trazem a responsabilidade constitucional de educar as gerações futuras? O *modus operandi* não estaria a demandar ajustes estruturais? Tais questionamentos tornam imprescindíveis estudos específicos sobre essa temática.

Situações conflituosas, sobretudo as que tem a violência por seu desfecho, acabam por exigir das escolas posicionamentos e ações efetivas para a

resolução dos litígios em questão. Para tanto, tradicionalmente essas instituições se fizeram valer de maquinários de controle e disciplinamento, o que, no entanto, foi se tornando inviável ao longo da segunda metade do século XX, diante da progressiva massificação do acesso ao ensino público, em que esse novo público estudantil, oriundo em sua maioria de classes menos abastadas, traria consigo um arcabouço de demandas mais complexas a serem resolvidas, o que inclinaria à necessidade de estratégias de organização interna por parte da escola, bem como novas didáticas educacionais por parte de seus educadores.

Dentre essas novas estratégias, principalmente a partir da primeira década do século XXI, no campo do direito ganham notoriedade as mediações de conflitos, estas que entram na agenda das políticas públicas educacionais cearenses em 2008, por intermédio de um projeto de inspiração lusitana intitulado Professor Diretor de Turma, que, além das funções de redução de evasão escolar e de melhoria dos índices de aprendizagem, também teria a função de mediar os conflitos advindos das relações envolvendo estudantes, professores e familiares.

O possível diferencial das mediações incidiria no fato desta metodologia não se estruturar em uma lógica punitiva, ao contrário disso. Espera-se, por intermédio dessas práticas, o fim do litígio pelo fomento do entendimento do outro. Espera-se que, mais do que o simples ato de cessar um embate, que possam haver amadurecimentos das partes envolvidas, sobretudo para os indivíduos melhorem-se como um todo, pela superação dos fatores que motivaram o embate. Essa é uma das funções do Diretor de Turma, estar presente em seu grupo de alunos exercendo uma liderança positiva e afetiva, alicerçada na confiabilidade e no respeito para, com isso, poder intervir nos embates advindos desse meio.

Para uma maior entendimento do Projeto Professor Diretor de Turma em sua perspectiva de mediação de conflitos, optou-se nessa pesquisa por se fazer uma abordagem qualitativa, valendo-se da metodologia de um estudo de caso único em uma escola de ensino médio da cidade de Caucaia, no estado do Ceará. A obtenção dos dados deu-se pela análise documental e pela aplicação de grupos focais, sendo estes analisados no capítulo terceiro desse trabalho dissertativo, partindo-se de uma organização sistemática, considerando as observações a partir dos registros escritos, das transcrições dos grupos focais, das análises documentais e de outras informações captadas durante o trabalho de campo na escola.

A organização dos capítulos seguiu a lógica seguinte: no primeiro, algumas categorias fundamentais foram analisadas, sendo elas o **Estado**, como estrutura de onde emerge nossa organização e nosso ordenamento social e também como o ator principal na elaboração das políticas públicas para a coletividade, segundo Bauman (2010) e Bobbio (1987). Também discutimos sobre os conceitos de **Escola**, vista aqui como maquinário do Estado, entrelaçando as perspectiva de Foucault (1987), de uma instituição de sequestro e de disciplinamento coletivo, com as interpretações de Bourdieu e Passeron (2009) que afirmam estar o ofício do educador essencialmente corrompido pelos valores e interesses da classe dominante. Confrontamos sobretudo essas perspectivas com os preceitos libertadores da educação de Freire (2014). **Política e Políticas Públicas** foram conceituadas sob a luz bibliográfica de Rua (2009) e Secchi (2010) e o encerramento desse capítulo deu-se com uma historicização das principais **Políticas Públicas Educacionais** desenvolvidas no Brasil em seus diversos períodos históricos, referenciados por autores como Holanda (2006); Azevedo (2001), Savianni (2008), Cunha (1986), Vieira (2011) e Romanelli (2003).

No capítulo seguinte, entramos no objeto de estudo dessa dissertação, onde foram conceituados **Conflito e Violência**, na ótica de Abramovay e Rua (2002), Arendt (2004) e Almeida (2003), conceitos estes apresentados como heranças consequentes de decisões e omissões políticas advindas tanto do passado como do presente. Apresentamos também a **Mediação** como estratégia de resolução de conflitos escolares (Sales, 2010); (Lascoux, 2006); (Cohén, 1966), (Riquelme, 2010), assim como sua aplicação como política pública implantada pelo Governos do Estado do Ceará, através de um projeto intitulado **Professor Diretor de Turma**, que também fora descrito e historicizado nesse capítulo. Capítulo esse que se encerra com a descrição da **Metodologia de Pesquisa** e do **Campo de Estudo**. No capítulo final versamos sobre as **Análises dos Dados Obtidos pelas Entrevistas de Grupo Focal**, objetivando responder as perguntas norteadoras dessa pesquisa científica, sendo elas: “Existem conflitos na escola? Se sim, quais os seus tipos e as suas motivações?” “Como se deu a implantação do PPDT na instituição e os processos de acompanhamento e capacitação dos professores do projeto?” e “Como os Professores Diretores de Turma lidaram com as situações de conflito na escola?”

Pela análise das entrevistas coletivas pudemos identificar uma série de conflitos existentes na escola, atrelados a aspectos internos e externos à instituição. Os mesmos estão relacionados a convívios entre estudantes, como no caso do *bullying*, ou a contextos externos como consumo e tráfico de drogas, ou mesmo, à disputa por áreas de influência por facções criminosas. Também foram percebidos uma série de litígios familiares que incidiam diretamente nas relações entre os estudantes e a escola, situações essas que evidenciaram ser a escola um espaço constante de tensões que demandam ser constantemente remediadas por seus educadores.

Também foi possível observarmos que as mediações de conflitos acontecem com certa frequência e que elas foram sobretudo potencializadas pelo Projeto Professor Diretor de Turma. Segundo os professores diretores de turma - PDTs, isso se deu por uma maior proximidade destes para com seus alunos, proximidade que antes, segundo os mesmos, se dava de forma ineficiente. Estes afirmam ainda que o tempo extra nas salas de aula os fazem ter uma maior afinidade para com a sua turma e isso permite aos alunos terem por eles uma maior confiança e um maior respeito, dando, a esses professores, uma maior abertura para adentrarem às complexas problemáticas do universo estudantil, colocando-os, por vezes, em situações que acabam levantando questões éticas quanto aos seus limites de atuação enquanto educadores.

Ressalta-se, no entanto, uma considerável carência nos acompanhamentos do projeto por parte da secretaria de educação, bem como de capacitações de professores que permitissem um aprimoramento dos profissionais envolvidos no projeto. Percebeu-se também dificuldades em sua ampliação visto que, no período de escrita dessa dissertação, escolas estavam impedidas de ampliarem o projeto para todas as turmas do ensino médio, assim como, escolas que não haviam aderido ao projeto anteriormente, estavam impossibilitadas de fazer sua adesão, o que tornou incerta a continuidade da política pública em questão, produzindo inquietações e indignações dos PDTs que veem no projeto, por conta de seus resultados, uma das melhores ferramentas já disponibilizadas pelo governo do estado para a construção de uma cultura de paz nas instituições de ensino médio.

## 2 ESTRUTURAS E ESTRATÉGIAS DE ORDENAMENTO SOCIAL

Antes de adentrar a temática central desta pesquisa, que versará sobre a Mediação de Conflitos como plano de ação do projeto estadual *Professor Diretor de Turma*, buscamos descrever sobre as estruturas de onde esses conflitos emergem. Primeiramente será feita uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de Estado, visto aqui como estrutura majoritária da organização social e da Escola como sua estrutura secundária. Esta será apresentada, dentro de uma interpretação foucaultiana, como uma instituição estratégica de controle e disciplinamento coletivo, mas que se encontra em crise no cenário atual do país.

Ainda no campo das estratégias, analisaremos os modos de atuação do Estado por intermédio de suas Políticas Públicas, cujas definições serão discutidas neste capítulo. Concluiremos com uma historicização das principais políticas públicas educacionais perpetradas pelos governos brasileiros, nos respectivos períodos de Colônia, Império e República.

### 2.1 SOBRE O ESTADO E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL

Apresentamos o Estado como o campo de onde se manifestam nossas mais graves mazelas sociais e que, paradoxalmente, também carrega em si a majoritária expectativa coletiva de ser o ente capaz de intervir na resolução de nossas contradições e conflitos. Buscaremos, desse modo, através de uma explanação desse ente regulador, destacá-lo como protagonista na organização social humana desde as remotas formações de nossas primeiras cidades.

Após a primeira revolução da humanidade, que por volta de 10.000 anos atrás concedeu ao homem o domínio sobre a agricultura, os seres humanos precisaram aprender a lidar com uma realidade que se manifestava como um prenúncio de novos tempos. O ato de plantar conduziu aldeias do oriente próximo a um caleidoscópio de problemáticas antes inexistentes, que tiveram sua gênese no acentuado crescimento populacional. As antigas comunidades, com suas estruturas organizacionais tradicionais bem definidas, gradativamente foram se tornando sociedades exponencialmente mais complexas e com demandas bem mais variadas, sobretudo pelos avanços tecnológicos do período e pelas intensas

disputas por recursos naturais básicos e essenciais para a sobrevivência. Segundo Rua (2009):

Diferentemente da comunidade, a principal característica da sociedade é a diferenciação social. Seus membros não apenas possuem atributos diferenciados (idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, setor de atuação profissional etc.), como também possuem ideias, valores, interesses e aspirações diferentes e desempenham papéis diferentes no decorrer da sua existência. (RUA, 2009, p.14)

Dessa forma, ainda na antiguidade e com a necessidade de se manter uma certa coesão social, das comunidades primitivas nasceu o Estado, que, como instituição, veio a exercer controle sobre os indivíduos e sobre os recursos coletivos. Estado esse que podemos hoje descrever como a máxima representação política de uma nação, definição essa advinda da evolução do conceito original de Bobbio (1987), que afirma ser a máxima organização de um grupo de pessoas sobre um território, por conta de um poder que comanda: *civitas*, cuja tradução para o grego é *pólis*. Ainda segundo Bobbio (1987) o Estado, entendido como organização política de uma comunidade, nasce do desmembramento da comunidade primitiva, nascida sob os laços de parentesco, rumo a formação de comunidades maiores, oriundas da união de vários grupos familiares por razões de sobrevivência interna (o sustento) e externa (a defesa).

Mas foi com a elaboração teórica do Contrato Social que a concepção de Estado Moderno se fez, sendo este, segundo os contratualistas, pautado na sujeição dos indivíduos perante a soberania de seus governantes, cabendo a estes legislar, governar e julgar seguindo aos interesses da coletividade. O Estado despótico do absolutismo de então, presente desde a desestruturação do maquinário feudal europeu, deveria, pois, ser destituído e, na ótica de Montesquieu (2007), dividido em três poderes, sendo estes o legislativo, o executivo e o judiciário. Hobbes (1988) e Rousseau (2005) introduziram então, neste contrato, as premissas da existência justa e necessária da soberania popular. Para uma definição mais próxima do que seriam os Estados na era moderna, Boeckenfoerde (1998) considera que:

[...] o conceito de 'Estado' serve apenas para indicar e descrever uma forma de ordenamento político surgida na Europa a partir do século XIII até os fins do século XVIII ou inícios do XIX, na base de pressupostos e motivos específicos da história europeia e que após esse período se estendeu — libertando-se, de certa maneira, das suas condições originais e concretas de nascimento — a todo o mundo civilizado (BOECKENFOERDE, Ernest, *apud* BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p.425).

Estados esses que, com seus maquinários de poder sendo gradativamente institucionalizados, tomaram para si a autoridade frente ao arbítrio das decisões e dos comportamentos coletivos, sendo, pois, a “relação de dominação de homens sobre homens” (WEBER, 1999, p. 526), relação centrada no uso legítimo da coerção e do direito do monopólio da força, com seus exércitos profissionais e com seus aparatos internos de repressão física e simbólica. Ainda assim, caberia ao surgente Estado, como cabem aos Estados contemporâneos, uma incessante busca por sua própria legitimação, afirmação e autopreservação e, se antes essas se davam pelo campo da metafísica, hoje necessitam se alicerçar fundamentalmente na capacidade de seus gestores públicos em suprir as demandas dos indivíduos, tanto no que tange ao fornecimento de serviços essenciais, como no que se refere a seguridade física de seus cidadãos e de suas propriedades, por meio do estabelecimento de uma ordem social coerente com a vida coletiva. Segundo o sociólogo Bauman (2010):

O Estado, seja em sua forma atual “casado com a nação” e territorialmente confinado, seja em qualquer outra forma, ainda não testada, desconhecida ou hoje ainda inconcebível, é indispensável. Não “pelo bem da democracia” (dizer isso seria pôr o carro adiante dos bois), mas para tornar viável (eu diria mesmo “sonhável”), se não real, a igualdade entre os seres humanos (BAUMAN, 2010, p.82).

Essa ordem social, no entanto, não se daria sem a existência de inúmeros conflitos, visto que, inevitavelmente os interesses individuais viriam a se chocar. Segundo Rúa (2009, p.15) “A diferenciação faz com que a vida em sociedade seja complexa e potencialmente envolva, ao mesmo tempo, múltiplas possibilidades de cooperação, competição e conflito”. Caberia, então, ao Estado, a incumbência de mediar tais conflitos no intuito de se estabelecer a justiça da forma mais pacífica e imparcial possível.

Para tanto, o mesmo contaria com seus instrumentos e com suas diversas instituições de administração e de controle, dentre as quais destacam-se os espaços destinados à educação, que historicamente exerceram e exercem uma função de busca pela produção de alinhamentos aos valores de uma moralidade elitizada, ainda que não majoritária, e definidas pelo próprio Estado a que a escola se insere, fazendo-a, pois, delimitar e moldar os comportamentos das crianças e dos adolescentes aos padrões oficiais estabelecidos pelas esferas superiores de poder (FAUCAULT, 2014).

## 2.2 ESCOLA: ESPAÇO DE DISCIPLINAMENTO E REPRODUÇÃO DA IDEOLOGIA DOMINANTE OU DE FORMAÇÃO DE CRITICIDADE E LIBERTAÇÃO DOS INDIVÍDUOS?

A escola é o “espaço de reconstrução e reinvenção das políticas de educação” (VIEIRA, 2007, p. 53), e é onde muitos dos conflitos que acontecem nas sociedades contemporâneas emergem de forma primordial, visto que, são nelas que ocorrem as formações iniciais dos indivíduos e é onde os primeiros choques de valores culturais se dão, geralmente ainda na infância. Paradoxalmente é a esta instituição que parte da sociedade credita a função de minorar esses embates sociais, o que torna essa complexa instituição objeto fundamental a ser estudado.

Sobre essa formação inicial dos indivíduos, o escritor francês Pierre Bourdieu (1972) afirma que cada ser assimila valores e costumes que antecedem a sua própria existência e por essas referências tentam compreender o seu meio elaborando constantemente significados para o mundo que o rodeia, sem a devida percepção de que suas próprias aceções desse mundo não se dão de forma analiticamente livres, e sim, diretamente atreladas a ditames, tão culturalmente enraizados em sua existência, que ganham um caráter de naturalidade. Dessa forma, os indivíduos passam a pouco questionar as estruturas sociais que os cercam, por acreditarem que as coisas sempre foram assim e que assim sempre serão. Essas definições de valores são muito variadas o que torna o convívio social algo culturalmente conflitivo.

As interpretações e reações que temos frente aos acontecimentos que nos cercam, advém do que Bourdieu (1994) define como *habitus*, sendo que este necessariamente perpassa todas as esferas de nosso comportamento. Nossas ações e valores, de certo modo, já se encontram previamente internalizados, ainda que de forma inconsciente, mas sobretudo podem ser percebidos pelas respostas que oferecemos às demandas e questionamentos sociais que se manifestam em nosso cotidiano. Por essa razão, ainda que não de forma determinista, o simples conhecimento do *campo social* a que o indivíduo se insere, de certo modo, nos permite a possibilidade de especular, com alto grau de acerto, o curso de seus atos e, em alguma proporção, até mesmo prevê-los. Em sua obra *Esboço de um teoria da Prática*, Bourdieu (1994) define *Habitus* como um:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-lo e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1994, p.60-61)

A escola está entre os maiores objetos de estudo de Bourdieu, justamente por ser um dos locais fundamentais em que o *habitus* se constrói. É em seu interior, onde educadores e educandos se relacionam cotidianamente, que os conflitos fazem emergir os valores e as ideologias constituintes de cada um. Nessas instituições, ainda que se encontrem indícios de estratégias objetivando a massificação comportamental do corpo estudantil, dentro de uma perspectiva foucaultiana de controle (FOUCAULT, 2014), não nos é mais possível defender essas estratégias como sendo de fato efetivas. A origem social dos estudantes, seus valores e limitações advindos de seus históricos de vida familiar e social, geram resistências que acabam por fazer cair por terra qualquer meta da instituição que se relacione a essa estrutura de controle. As escolas contemporâneas não se adaptam mais as antigas estruturas de poder constituintes no então processo de formação da escola na modernidade.

Sobre esse surgimento da escola na modernidade, Foucault (2014) a via como uma instituição de *sequestro*, na qual crianças e jovens eram retirados de sua referência familiar para serem enquadrados aos padrões de normalidade aceitos em seu tempo. Essa análise decerto poderia soar com certa estranheza a um educador brasileiro na contemporaneidade, sobretudo por ser o estabelecimento de um controle interativo sobre estudantes e uma relação pacífica entre estes, uma das tarefas mais árduas a que os mesmos enfrentam nas escolas do país. No entanto, vale ressaltar que Foucault escrevia sobre um momento histórico específico, por volta dos séculos XVII, XVIII e XIX, momento esse que coincidia com a construção do homem na modernidade e dentro dos conceitos dessa modernidade, em que os corpos e os comportamentos passaram a ser objetos de estudo, de adestramento e docilização por intermédio de instituições, dentre elas, a escola (FOUCAULT, 2014).

Advindo de uma tradição familiar de médicos, Foucault ainda que não tenha seguido a profissão, não deixou de se interessar pelo chamado “saber-médico” e por suas interações com o meio social. Ao estudar a loucura em sua obra intitulada *História da loucura na idade clássica* (1961), o autor defendeu a tese de

ser a loucura uma construção social que se ressignificou ao longo dos tempos, sendo esta, desde o espírito constituinte de um homem orientado por uma razão diferenciada dos demais, tal qual se fazia no medievo, até ser justificavelmente passível de ser excluída, na ótica da modernidade, sendo agora, os portadores dessa loucura, vistos como seres destituídos de coerência psíquica e, por conseguinte, sem direito a voz. Abjeto e entregue por direito instituído, ao dito saber médico, em sanatórios. Decerto, ao fazer uma análise sobre as instituições de ensino, o autor tratou de estudá-la clinicamente.

Seguindo em uma análise diferente mas, ainda coerente com seus objetos de pesquisa, sendo eles primordialmente o *saber-poder* (FOUCAULT, 2014), Foucault passa então a tentar compreender as instituições carcerárias e o modo como as sociedades modernas passaram a tentar, por um lado, se livrar dos seus chamados “indesejáveis,” e por outro, elaborar estratégias no sentido de enquadrá-los aos padrões legalmente e consuetudinariamente aceitos. A implementação, no entanto, dos valores e comportamentos modernos e as padronizações das acepções de normalidade, somente poderiam ser adquiridos pela implementação de estruturas dotadas cada vez mais de maquinários disciplinadores. Ainda segundo Foucault (1996),

[...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a que sucedeu ser seu inventor. (FOUCAULT, 1996, p.30)

As prisões, as fábricas, os hospitais, os quartéis, os sanatórios e as escolas representariam então esses espaços disciplinadores, que “sequestrariam” os indivíduos e os adentrariam forçosamente em um campo onde o saber-poder pudesse atuar em sua plenitude. Nessas instituições a vigilância e a violência estariam cotidianamente presentes como instrumentos coercitivos e adaptadores, produzindo seres docilizados ao sistema sobreposto, incapacitando-os a qualquer forma de reação, ou mesmo, de ter uma simples compreensão crítica do que os rodeava.

Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de

comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 2004b, p.241).

As escolas, objeto de estudo por excelência deste trabalho dissertativo, tentam demasiadamente se alicerçar sobre rígidas estratégias de vigilância e controle, ainda que, como já fora dito anteriormente, nas sociedades contemporâneas esse controle não se dê com tanto êxito, resistindo, ainda com maior frequência, em instituições particulares de ensino, em que a vigilância se dá nas salas, nos corredores, nos banheiros, nos pátios, nas quadras, nos estacionamentos, nos entornos, enfim, em todos os espaços transitáveis de seu prédio e de suas proximidades. Fiscalização essa que se dá por meio do olhar atento de fiscais, câmeras, inspetores, líderes de sala, dentre outros. O mesmo, no entanto, não se pode dizer das instituições públicas de ensino. Estas, ainda que muitas vezes venham a tentar, não dispondo e tais recursos, não podem ser enquadradas nessa estrutura de controle.

Para Foucault (2014), não se fazia mais necessário o uso da força para induzir o indivíduo a obedecer a funções predeterminadas, é preciso simplesmente que o estudante, assim como o detento, tivesse consciência da existência de uma constante estrutura de vigilância e que a escola era onisciente de seus atos e o observava permanentemente. Na contemporaneidade, principalmente em instituições de ensino privado, pais muitas vezes assistem e fiscalizam o comportamento de seus filhos em tempo real, por meio de aplicativos de aparelhos celulares. O “Big Brother” de George Orwell se materializa no interior de algumas escolas, tornando real a ficção do “1984”.

A observação hierárquica é o elemento central do exame. Seu objetivo é tornar a vigilância parte integrante da produção e do controle. O ato de vigiar e ser vigiado será o principal meio pelo qual os indivíduos são reunidos do espaço disciplinar. O controle dos corpos depende de uma ótica do poder (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.174).

Ainda, segundo Foucault (2014), o homem é uma invenção da modernidade e surgiu quando os corpos e os comportamentos tornaram-se objetos de estudo para o saber científico. Couberam as instituições disciplinadoras da época, dentre elas a escola, passarem, então, a elaborar técnicas de controle para

esses corpos, no sentido de adaptá-los as demandas sociais e econômicas de seu tempo e espaço, tornando-os submissos e dóceis para os interesses dos detentores do poder. O homem e suas reações passara a ser cada vez mais investigadas no sentido de se produzirem técnicas cada vez mais sofisticadas afim de torná-los maleáveis e aptos a serem “normatizados.”

Passou-se a se tentar controlar seu vestuário, sua alimentação, suas necessidades fisiológicas, sua estética, sua postura, sua fala, seu silêncio, seus gestos, enfim, o indivíduo social como um todo. Nas escolas, estudantes tiveram que aprender a adaptar ou silenciar seus impulsos naturais frente as imposições e expectativas de seus mestres ou das regras impostas pela instituição. Estabeleceu-se um maniqueísmo comportamental. Passou-se, pois, ao desenvolvimento de toda uma tecnologia do poder, que permitiu à instituição elaborar as medições e as classificações de seu corpo discente, dentro de subjetivas escalas de desempenho, moralidade e normatização,

Do mesmo modo, a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino [...] comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. (FOUCAULT, 2003b, p.155).

Na atualidade, ainda é possível observar algumas permanências dessa estrutura educacional descrita por Foucault. Estudantes que não se enquadram nas expectativas da escola, muitas vezes são classificados e separados, podendo sofrer punições, sanções ou mesmo serem excluídos da comunidade escolar. Nelas o uso da violência simbólica (BOURDIEU, 2009) dá-se de forma cotidiana por meio de retaliações aos que não se sujeitam ao maquinário oficial da escola ou, simplesmente, não acompanham a dinâmica de aprendizagem proposta pela instituição. Há tempos, diversas literaturas que versaram sobre a estrutura educacional brasileira e sobre as relações ensino-aprendizagem ilustram essa realidade, literatura essa que será parcialmente analisada ainda no transcorrer dessa dissertação.

Ainda no que tange ao trato para com seu alunado, parte dessas instituições continuam inclinando-se a identificá-los, mapeá-los, diferenciá-los e, quando não, em casos específicos, retaliá-los, dentro de uma lógica comportamental hierarquizante, o que as faz seguirem progressivamente os interesses e as lógicas meritocracias das classes dominantes, sem que, quase sempre, educadores e

gestores se deem conta de fazerem parte da reprodução desse processo (BOURDIEU e PASSERON, 2009). Professores que foram educados por intermédio dessa estrutura educacional competitiva e, de certo modo, coercitiva, acabam por considerar a sistemática organizacional desse modelo de escola, justa, desconsiderando, pois, a influência dos meios externos no processo de ensino-aprendizagem e as diferentes situações de vida de seu corpo discente ao adentrá-la (BOURDIEU e PASSERON, 2009).

Vale salientar sobretudo, que dentre esse trabalho de diferenciação e de classificação dos indivíduos, por excelência, temos a aplicação dos exames, sendo estes os que norteiam as ações da escola e servem de instrumento legitimador e legalizador para a deliberação e a aplicação de seus atos (FOUCAULT, 2014). Não obstante, esses processos de diferenciação e de hierarquização, embasados metricamente pelas avaliações, trazem entre as consequências fundamentais, o aumento de um clima escolar competitivo, o que poderá de certo fomentar um ambiente conflitivo entre os estudantes.

E é por esses instrumentais que a escola facilita o processo de uniformização dos costumes e de adaptação dos valores dominantes, segundo sua ideologia constituinte que é, assim, internalizada por seus componentes com variadas naturalidades. A aplicação das “verdades” oficiais desse modo, se calcificam sob a égide de supostas aferições justas e igualitárias, não dando margens para grandes inquietações ou questionamentos, obscurecendo sobretudo a simbologia norteadora de sua violência que:

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

Seriam, no entanto, essas avaliações verdadeiramente justas e igualitárias? Segundo Bourdieu e Passeron (2009), os estudantes ao adentrarem a escola, já trazem consigo uma série de conhecimentos e interpretações das vivências de seu meio, adquiridos por sua experiência de vida familiar e social. Esse *capital cultural* (BOURDIEU, 2009) interage de forma intensiva com as

programações escolares, facilitando, ou dificultando, o processo de ensino-aprendizagem. O tempo investido na aprendizagem das crianças por pais, parentes ou responsáveis, antes de seu ingresso na sala de aula, segundo os sociólogos, as permitem uma maior fluidez frente aos conteúdos ministrados, fazendo com que a escola lhe pareça uma verdadeira e agradável extensão da lógica organizacional de seu cotidiano familiar.

Os educadores ao tentarem aferir os conhecimentos absorvidos por seus alunos, em geral desconsideram o *capital cultural* que os mesmos já trazem para a escola e, desse modo, as avaliações acabam por assumir um caráter injusto, visto que se tende a premiar alunos que, muitas vezes, nem precisaram de grandes esforços para corresponderem ou superarem as expectativas dos professores, enquanto outros, que por razões diversas foram desafortunados deste capital e por isso ocuparam posições medianas ou abaixo das expectativas do professorado, acabam por serem maculados de preguiçosos ou irresponsáveis, ainda que, muitas vezes, seu esforço tenha sido bem maior do que o dos primeiros (SAES, 2007).

A escola tende demasiadamente a supervalorizar o resultado final e acaba por não se propor tanto a tentar compreender o início do processo, assim como o seu transcorrer. Dessa forma, ao hierarquizar o desempenho de seus estudantes, acaba por criar um ambiente de competição, gerando conflitos ao invés de combatê-los.

Não obstante, as práticas das instituições escolares de elegerem, ao longo dos séculos, os conhecimentos e os valores tidos como de fundamental importância histórica e científica a serem transmitidos para as gerações futuras, acabaram por desconsiderar os embates e as relações de poder presentes nessas escolhas. Em sua lógica, legitimada pelo Estado e pela sociedade, a mesma julga o desempenho e a aprendizagem de seus educandos seguindo a parâmetros de reprodução e assimilação desses valores, sendo que, esses mesmos, são os valores da classe dominante, das quais os estudantes menos abastados não tem acesso. Dessa forma, a escola inclinou-se a reproduzir os valores da classe dominante, destoando muito da perspectiva freiriana do que seria uma pedagogia libertadora (1979), ainda que, decerto, não a faça com a devida consciência (PIES, 2012).

Os alunos que adentram a escola, desprovidos suficientemente desse *capital cultural* tido pela escola como de essencial importância, a veem com

estranheza e desconforto, como um lugar hostil que não condiz com suas aspirações e opiniões. Escola ainda que, em momentos diversos, os enxergam como corpos estranhos a serem estudados, mapeados e moldados por um sistema que lhes é alheio. Segundo Bourdieu e Passeron (2009), ao hierarquizar certos valores, acabam os educadores por vezes a incorrer na reprodução dos ditos valores da classe hegemônica, obscurecendo as desigualdades do processo e inclinando seus alunos ao encontro de uma competição injusta, alienando-os frente as facetas do dominador. Ainda segundo Bourdieu (1983),

[...] como ciência das relações entre reprodução cultural e reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes. (BOURDIEU, 1983, p.295.)

Ainda, segundo o autor, as valorações sociais são absorvidas e ressignificadas a todo instante pelos indivíduos, sendo que as *estruturas estruturantes*, advindas do meio social, ao adentrarem às percepções individuais, são devidamente reelaboradas no sentido de se enquadrarem as suas interpretações, os seja, tornam-se *estruturas estruturadas* (BOURDIEU, 1983). Dessa forma, Bourdieu não faz a devida separação entre homem e sociedade como o fez Durkheim (1990) ou Marx (2007), ao contrário, admite a existência de uma constante interação e recriação entre os dois, sendo que, dessa forma, as instituições são internalizadas no indivíduo.

Em todas as instâncias da escola, sejam nas aulas ministradas, nos trabalhos avaliados, na elaboração dos conteúdos ou na resolução de seus embates, educadores e educandos confrontam o resultado das construções individuais de suas ideologias. Ainda que, muitas vezes, não exista o pleno conhecimento da existência desse maquinário ideológico, o mesmo se encontra presente e está demasiadamente manifestado em “verdades infalíveis” individuais ou grupais as vezes existentes e que tornam gestores e professores desejosos da aplicação de certas “justiças” no âmbito escolar, quando se está diante de certas problemáticas (STIVAL; FORTUNATO, 2008).

O que os fundamenta em incidir na reprodução de simbólicas e históricas formas de violência e cujas gêneses remontam a passados distantes e pouco questionados. São as ideologias que alimentam os debates na construção e

elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos da escola, assim como seus regimentos, nos quais creditam-se estar a localização da chave para o sucesso escolar e de onde se fundamentam as estratégias para as devidas adaptações do grupo estudantil a seu meio, tendo por intermédio o controle de seus corpos e de suas mentes, fruto das devidas interferências aplicáveis. Segundo Chauí (1981), em uma linha marxista, ideologia:

[...] é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado. (CHAUÍ, 1981, p.113-114)

Mas esse processo de sujeição dos indivíduos não se dá sem embates, sobretudo porque existem resistências a essas adaptações por parte de educandos e educadores. E essa resistência se agiganta. Diversos professores em seu ofício cotidiano, em muito destoam dessa perspectiva foucaultiana de escola como instituição de controle. Em um sentido contrário, fomentam as ideias de seus alunos para uma interpretação crítica e libertadora de mundo, desprendendo-os de alienações históricas.

Vale ressaltar, também, que as instituições de controle nas sociedades contemporâneas se encontram praticamente falidas em sua função original. Uma considerável parte das escolas já não detêm controle algum quase sobre seus estudantes, sendo que professores e gestores se encontram, em momentos diversos, reféns da agressividade de parte do alunado. Segundo pesquisa encomendada Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) no ano de 2017, 44% dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo já sofreram agressão física ou verbal na instituição.

Em pesquisa realizada no Ceará, mais de mil professores entrevistados relataram terem sofrido ameaças e 255 foram vitimados por atentado a vida no ano

de 2016, estudo esse divulgado na 11ª Edição do Fórum Brasileiro de Segurança, ocorrido neste Estado, no ano de 2017. Várias políticas públicas na atualidade, sejam a nível municipal, estadual ou federal, versaram sobre estratégias para a resolução de conflitos nas escolas brasileiras, principalmente os que tem seu desfecho na violência física e que acabam por impactar na qualidade do clima escolar e nos resultados de aprendizagem da instituição.

Proposta educacional oposta as instituições de controle apresentadas por Foucault (2014), foram elaboradas por um educador brasileiro muito atuante entre as décadas de 1960 e 1990 e que o fizeram chegar a ser exilado do país nos anos em que mesmo esteve debaixo do jugo de um regime ditatorial civil-militar. Paulo Freire (2014) pregava um modelo de escola em que mais do que simplesmente conteúdos fossem lecionados, defendia o surgimento de um modelo educacional que permitisse aos oprimidos terem a devida percepção da opressão que sofriam e que pudessem ter uma participação mais efetiva frente as significativas transformações sociais que se apresentavam no país ao longo do século XX.

Para Freire (1976), caso a educação não tivesse um caráter libertador, ou seja, que permitisse as indivíduos uma maior participação democrática nas decisões públicas, esses mesmos indivíduos continuariam a ser apenas meros expectadores no curso histórico do país, país este que continuaria a ser regido apenas por um pequeno grupo de privilegiados, que se consideravam protagonistas únicos das decisões sociais.

Em última análise, toda a temática e o conjunto de suas tarefas, ao rachar-se a sociedade, assumiram uma nova coloração. Na 'Sociedade fechada', temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à Sociedade em trânsito. Nossa preocupação, de resto difícil, era a captação dos novos anseios, como a visão nova dos velhos temas que se consubstanciando, nos levariam a uma 'Sociedade aberta', mas destorcendo-se, poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, descriticizado, quedaria o homem acomodado e domesticado (FREIRE, 1976, p. 47).

A sociedade fechada, que na ótica de Freire incidiu nos períodos em que não haviam espaços de participação popular nas decisões políticas do país, perdurou até o início do século XX, não havendo mais espaço para sua continuidade, visto que os anseios da sociedade que se anunciava, clamavam por uma sociedade mais aberta, com efetiva participação coletiva, o que, no entanto, só seria possível com a ascensão de indivíduos mais críticos e mais capazes de tecer

ideias fomentadores de sociedades mais igualitárias e justas, o que, decerto, só seria possível vir a existir com o desenvolvimento de modelos educacionais capazes de libertar o homem das amarras ideológicas do passado.

Sem participação coletiva, não se pode pensar em nação democrática (FREIRE, 1979). A aprendizagem precisaria estar intrinsecamente atrelada aos valores democráticos, caso contrário o que teríamos no país seria a massificação de indivíduos alienados, incapazes de analisar criticamente seu tempo e seu espaço, abjetos frente aos problemas que os cercam. Para Freire (1979) é fundamental que as pessoas evoluam da situação de “homens-objetos” para a de “homens-sujeitos”, críticos e reflexivos, protagonistas da sua história e não apenas espectadores dela e, para tanto, a educação teria um papel fundamental. Importante, no entanto, o não esquecimento sobretudo de que o acesso à educação está diretamente atrelado a questões econômicas e a vontades políticas, que quase nunca estão alinhadas a essas concepções de sociedade.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço dos nossos sonhos (FREIRE, 2001, p. 126).

Em uma educação libertadora, os professores não se limitariam em reproduzir os valores da classe dominante e nem estabeleceriam julgamentos de aprendizagens baseados nos valores meritocráticos das classes privilegiadas (BOURDIEU e PASSERON, 2009), ao contrário, a educação estaria a serviço das classes menos favorecidas, alargando os horizontes de compreensão desses indivíduos para as mazelas sociais de que são vitimados. Por essa razão, a pedagogia deste educador fora considerada essencialmente subversiva, o que, conseqüentemente, o levou a ser exilado durante os governos militares. Freire sempre fora contrário ao tipo de educação então predominante no Brasil, que ele intitulou por “educação bancária”, sendo esta um modelo de ensino em que o aluno seria apenas um simples depósito para armazenamento dos conhecimentos fornecidos pelo professor. Partindo-se desse princípio reducionista, definir-se-ia o aluno como uma tábula rasa, sedento pelos conhecimentos de seu mestre. Para o autor, as relações de aprendizagens seriam dialógicas, e, sobretudo, alunos

professores aprenderiam juntos, não havendo docência, pois, sem discência (FREIRE, 2000).

Na educação bancária, o indivíduo reage passivamente aos estímulos externos, não havendo, pois, de sua parte, uma interação para com a produção do conhecimento e nem uma análise crítica do mesmo. Essa concepção de Freire (2014), em termos, se aproxima dos processos de reprodução existentes na escola denunciados por Bourdieu e Passeron (2009), sobretudo no que inclina às instituições de ensino ao papel fundamental de enquadramento das classes estudantis aos valores da classe dominante. Nem Bourdieu e Passeron (2009) e nem Paulo Freire (2014) reconheceram no modelo de educação tradicional uma efetiva participação interativa das classes menos abastadas. Bourdieu e Passeron (2009) inclusive destacam o quão prontamente as escolas e seus educadores reagem coercitivamente aos questionamentos de seus educandos.

Segundo Freire (2014), em uma educação bancária inexistente a comunicação. O que se tem, para o autor, são informativos, no qual professores transmitem as informações e os alunos passivamente as assimilam. Não há deliberações sobre a origem ou os fundamentos desse conhecimento. Inexistente qualquer valorização quanto aos conhecimentos prévios, o que Bourdieu chamaria de capital cultural (1994) e, nas palavras do próprio autor.

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositados e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção 'bancária' da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta visão distorcida de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 2014, p. 80-81).

As concepções políticas e sociais de Freire se aproximam do marxismo, sobretudo por seu materialismo histórico. O autor brasileiro assume a posição de ser a educação um veículo de transformação social e de questionamento de privilégios historicamente constituídos. Sem poder de transformação, a prática educativa perde seu principal fundamento, tornando-se, pois, instrumento mantenedor do *status quo* estabelecido. Sua defesa pela dignidade humana e pela vida, o fizeram assumir uma

posição excessivamente crítica em relação ao sistema capitalista, assumindo, pois, posição a favor dos oprimidos, dos alienados e dos explorados.

Para Freire, as liberdades do ser humano deveriam se sobrepor as liberdades do comércio e do mercado. Estes que não se saciam e vislumbram unicamente o lucro, retirando os direitos de sobrevivência de muitos às custas do privilégios de poucos (FREIRE, 1996). As propostas pedagógicas de Freire, opondo-se as concepções de alienação denunciadas por Bourdieu e Passeron (2009) e de controle e enquadramento descritos por Foucault (2014), tornaram-se subversivas em sua essência, por colocar-se como um motor de transformação social e não de subserviência aos valores da classe dominante e do capital.

Os educadores brasileiros certamente sofreram e sofrem influências decorrentes dessas correntes interpretativas de pensamento. As ações perpetradas em sala de aula evidenciam indícios valiosos para a compreensão das ideologias educacionais que povoam as práticas profissionais desses professores. Tais manifestações serão investigadas e aprofundadas mais adiante nesse trabalho dissertativo, especialmente no que cerne as expectativas, as interpretações, os julgamentos e as resoluções dos processos litigiosos advindos do campo escolar.

## 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

### 2.3.1 Definição básica

Ainda que não saibamos ao certo o tempo de ocupação humana no planeta, podemos afirmar a existência de um certo consenso sobre a perenidade das relações conflituosas entre os mesmos, sejam elas pela busca de alimentos, pela garantia da sobrevivência tribal ou simplesmente pela demarcação de territórios. A sofisticação advinda pela invenção da escrita, pelas evoluções e revoluções tecnológicas, ou mesmo pela formação do Estado, trouxeram consigo uma certa natural evolução da complexidade dos conflitos, sobretudo porque os indivíduos, nesse lento processo, passaram a lutar, não somente por objetos de primeira necessidade, mas, sobretudo, por mercadorias de valor simbólico ou por reconhecimentos também simbolicamente construídos.

O conflito é próprio da vida coletiva. Porém, para que a sociedade possa sobreviver e progredir, o conflito deve estar dentro de limites administráveis.

Ou seja: embora nós, indivíduos, possamos divergir, competir, e entrar em conflito, precisamos evitar o confronto. Para tanto é necessário que haja alguns consensos em relação às regras e aos limites necessários ao bem-estar coletivo (RUA, 2009, p.16).

As disputas poderiam conduzir os homens a sua própria aniquilação, visto que, os mesmos poderiam descambar em uma violência sem controle e a ausência de mecanismos de regulação de comportamentos e ações, inviabilizariam a continuidade da espécie. Logo, para que a sociedade possa sobreviver e progredir, o conflito deve ser mantido dentro de limites administráveis. Para tanto, existem apenas dois meios: a coerção pura e simples e a política (RUA, 2009).

Por essa razão, conjuntamente com a própria invenção do Estado, as sociedades antigas, especialmente advindas das Cidades-estados gregas, também se debruçaram e legislaram sobre uma possível resolução pacífica dos conflitos, nascendo, desse modo, a política que, segundo Schmitter (1984, p.34), “é a resolução pacífica para os conflitos” ou, em uma definição mais ampla, refere-se no conjunto de procedimentos formais e informais que manifestam relações de poder e que se destinam a resolver pacificamente os conflitos no que tange a bens públicos (RUA, 2009). Segundo Bobbio (2002), política também pode ser definida como a atividade humana ligada ao ato de se conseguir e ao ato de manter os recursos fundamentais para a efetivação do poder sobre o homem, atrelando desse modo a definição de sua existência como um instrumental para a dominação.

Cabe, pois, a título de compreensão, fazer uma diferenciação entre as definições de política e políticas públicas. O termo “política” no Brasil tem significado ambíguo, visto que o mesmo pode ser atribuído de forma mais geral, como o poder de um homem sobre outro homem, ou de modo mais específico, “utilizado para referir-se à formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos” (RUA, 2009, p.19). Para a resolução de tal ambiguidade, adotou-se comumente o uso dos termos ingleses *politics*, para a definição do primeiro exemplo de política, e *policy* para o segundo caso, visto que, na língua inglesa, tal ambiguidade inexistente. Sendo assim, a *policy*, termo este ligado ao conceito de política pública, seria o resultado prático dos embates oriundos da própria sociedade, organizada ou não, e de suas reivindicações, ou seja, da *politics* cotidiana e de seus impasses. Segundo Parada (2009):

Tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social. Pero mientras la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos. El idioma inglés recoge con claridad esta distinción entre *politics* y *policies*. (PARADA, *apud.*: SARAIVA; FERRAREZI, 2006, p.67)

Mas o que seriam exatamente políticas públicas? Existiria uma definição que contemplasse satisfatoriamente seu significado? Dye (1984), de forma extremamente ampla, define política pública como aquilo que o governo escolhe fazer ou decide não fazer. Para Secchi (2010),

[...] é um diretriz elaborada para enfrentar um problema público. [...] é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública [...] (SECCHI, 2010, p.02)

Ainda segundo o autor, Políticas Públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, do seu processo de construção e da atuação dessas decisões (SECCHI, 2010). Nesse sentido, políticas públicas seriam ações ou omissões intencionais diante de uma questão que diz respeito e que vem a ser relevante a toda uma coletividade. Tais questões, advindas das demandas sociais, gerariam diretrizes que, dependendo das intencionalidades dos agentes públicos, poderiam ser atendidas ou simplesmente negligenciadas. No entanto, muitas são as outras definições de políticas públicas. Segundo Laswell (1958), decisões e análises sobre política pública significam, em linhas gerais, responder as indagações: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. busca-se desse modo, com maior clareza, entender as relações entre os atores envolvidos.

Para Feenberg (2007), deve-se entender política pública como uma estratégia ou um conjunto de estratégias que permitiriam que o indivíduo coordenasse seu comportamento enquanto persegue sua vitória individual, numa atitude instrumental diante do mundo. Ainda que entidades privadas possam participar de sua formulação ou compartilhem sua implementação, as políticas públicas são obrigatoriamente públicas. O ato de fazê-las está amparado em decisões públicas, ou seja, decisões tomadas por agentes governamentais, com base no poder imperativo do Estado (RUA, 2009). Kauchakje (2007) nos oferece ainda outra definição ainda bem mais ampla para políticas públicas:

[...] são formas de planejamento governamental que tem o objetivo coordenar os meios e recursos do Estado, e também do setor privado, para a realização de ações relevantes e politicamente determinadas. Em outras palavras políticas públicas implicam atividade de organização do poder e são instrumentos de ação do governo com as seguintes características: implicam a fixação de metas, diretrizes ou planos governamentais; distribuem bens públicos; transferem bens desmercadorizados; estão voltados para o interesse público, pautado nos embates entre interesses sociais contraditórios e são base de legitimação do Estado. [...] Toda política pública é uma forma de intervenção na vida social, estruturada a partir de processos da articulação de consenso e de embate entre agentes sociais com interesses diversos decorrentes de suas posições diferenciadas nas relações econômicas, políticas, culturais e sociais. (KAUCHAKJE, 2007, p.67-68)

Sendo, pois, tão complexa uma definição que contemple de forma plenamente satisfatória a concepção do que vem a ser política pública, pelo menos encontramos alguns consensos. O primeiro versa sobre o fato de que os atores públicos precisam protagonizar uma ação política para que ela venha a ser pública, e o segundo incide na concepção que o foco da ação política precisa ser uma coletividade.

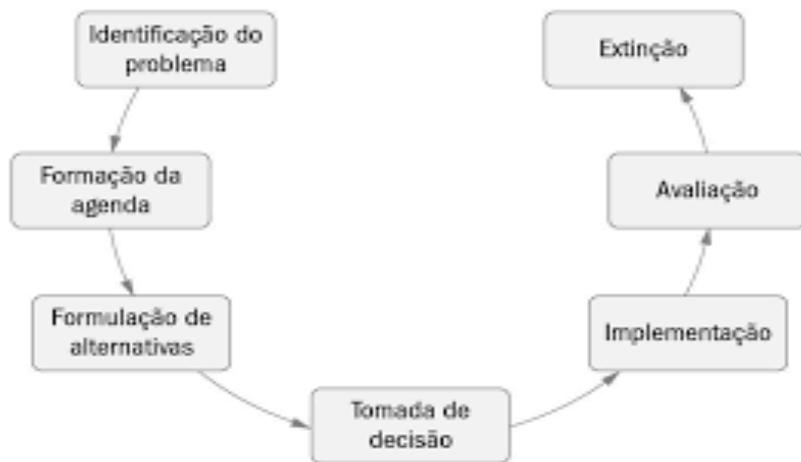
### **2.3.2 Análise de Políticas Públicas**

No ato da elaboração das políticas públicas, os diversos problemas que se colocam acabam por exigir de seus formuladores soluções práticas no sentido de permitir a viabilidade do projeto proposto. Tais problemas são, pois, os objetos de estudo do analista de políticas públicas que, segundo Secchi (2010), deve ser capaz de compreender os detalhes e os contornos de uma política pública, bem como extrair o que há de mais fundamental. Cabe ao analista de políticas públicas avaliar as causas e os efeitos das ações perpetradas pelo governo no sentido de otimizá-las. Ham e Hill (1993) categorizam as análises de políticas públicas em duas etapas, sendo a primeira centrada na elaboração de conhecimentos para uma compreensão da sua produção, configurando-se num um estudo acadêmico. E a segunda no que se refere a própria implantação das políticas, principalmente agregando os conhecimentos produzidos, possuindo um caráter de fomentador de propostas.

### 2.3.3 O Ciclo de Políticas Públicas

Secchi (2010, p.33) define ciclo de políticas públicas (*policy cycle*) como um “esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes”, conforme a imagem abaixo do próprio autor:

**Figura 1 - O Ciclo de Políticas Públicas**



Fonte: Secchi, 2010, p. 33

Existem discordâncias na literatura especializada sobre a quantidade dessas fases sequenciais, mas para essa análise faremos uso da interpretação do autor citado acima. Secchi (2010) afirma existirem sete fases principais para a visualização dos ciclos de políticas públicas, sendo elas: **1. Identificação do problema**, trata-se de uma situação de interesse público, daquilo que uma coletividade gostaria que fosse realidade, mas que na prática não funciona a contento. Esses problemas podem vir de forma inesperada, como através de catástrofes naturais, ou de forma lenta e gradual; **2. Formação da agenda**, que se dá quando uma determinada demanda passa a ser contabilizada como um problema político e, desse modo, passa a ser estudada pelas autoridades competentes do campo político; **3. Formulação de alternativas**, trata-se de estudos para a definição de estratégias e objetivos para a resolução do problema público. Nesta etapa encontram-se as situações mais conflituosas, visto que interferem diretamente nos interesses dos atores políticos em questão; **4. Tomada de decisão**, é a etapa posterior a formulação de alternativas, que “representa o momento em que os

interesses dos atores são equacionados e as intenções de enfrentamento de um problema público são explicitadas.” (SECCHI, 2010, p.40), **5. Implementação**, é onde a política pública, cuja escolha foi deliberada e decidida, é posta em prática, gerando resultados para uma posterior avaliação; **6. Avaliação**, são julgamentos sobre as ações perpetradas, ou seja, sobre as políticas implantadas. Através do comparativo entre o “antes e o depois,” pode-se perceber os pontos bem sucedidos da ação e o que se está por melhorar; e **7. Extinção**, que é o fim da política pública em questão e que “pode ser dificultosa devido à relutância dos beneficiados, à inércia institucional, ao conservadorismo, aos obstáculos legais e aos altos custos de iniciação (DE LEON, 1978).

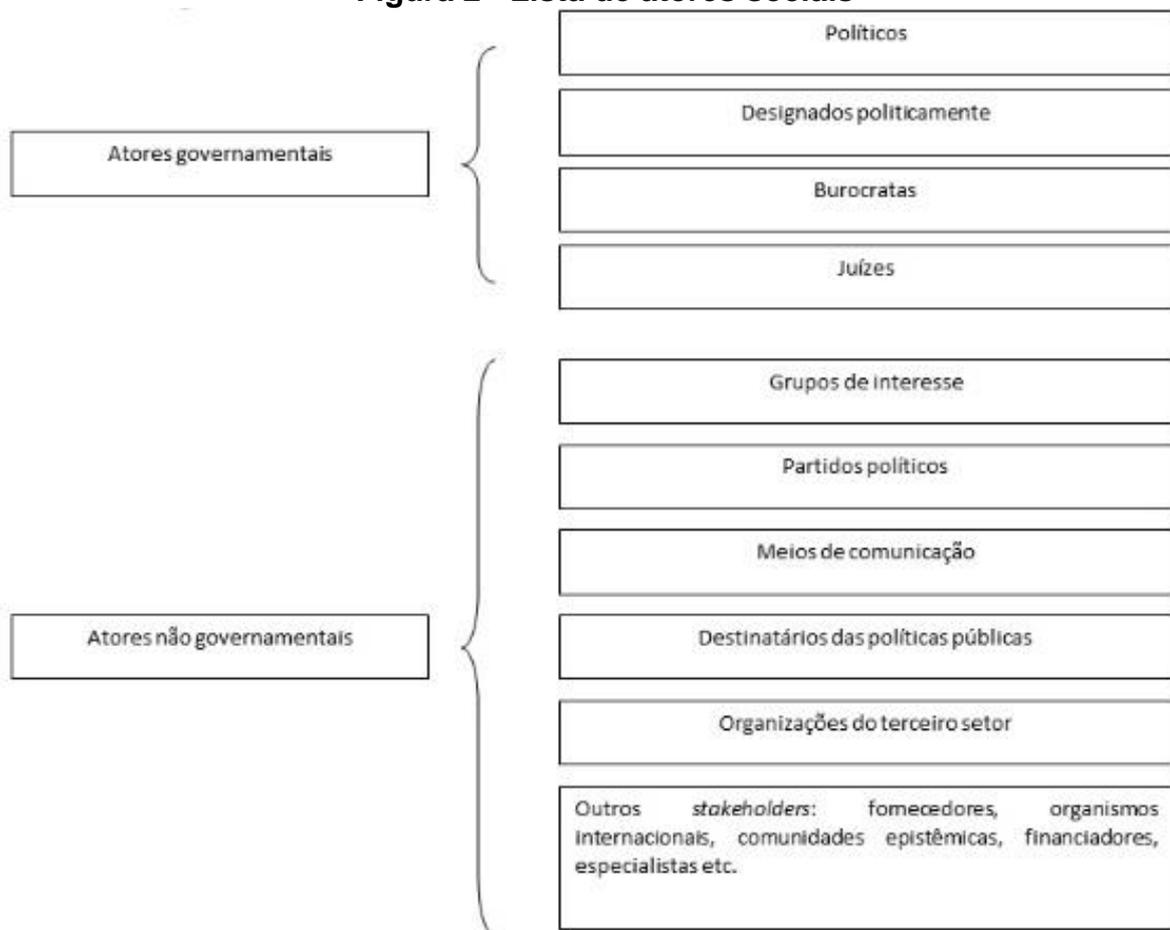
Segundo Giuliani (2005), o fim das políticas públicas pode se dar especificamente por três causas, a saber: 1. Quando as causas que originaram o problema e a política são resolvidos; 2. Quando se percebe a ineficácia das ações, dos programas ou das leis responsáveis pela funcionalidade da política pública e, finalmente, 3. Quando o problema sai das agendas políticas devido a sua perda de importância, ainda que o problema em si não tenha sido resolvido.

#### **2.3.4 Os Atores Políticos**

Sendo a política (politics) um instrumento para a resolução pacífica de conflitos, faz-se necessário conhecer quem são os atores passíveis desses conflitos, como se relacionam e quais as suas principais demandas, salientando-se, pois que tais atores possuem interesses e expectativas diferentes, sendo elas de ordem financeira ou simbólica diante da aplicação das políticas públicas. Destarte podemos categorizá-los, para título de análise, em atores públicos e atores privados. Segundo Rua (2009, p.39), “os atores públicos são aqueles que se distinguem por exercer funções públicas e por mobilizar os recursos associados a estas funções”, podendo estes serem divididos de forma generalizada entre duas categorias, sendo a primeira a dos políticos (atores eleitos para um mandato específico) e burocratas (indivíduos com conhecimento especializado e que ocupam cargos públicos). Entre os atores privados encontram-se destacadamente os empresários, com imensa capacidade de interferência nas políticas públicas visto que, estão diretamente ligados ao bom funcionamento da economia do país.

Há também os trabalhadores, que através da organização sindical, ou mesmo com o apoio de ONGs e de associações da sociedade civil, tendem a influir de forma intensa nas decisões acerca da implantação de políticas públicas, principalmente quando ocupam funções estratégicas para o país. Devemos acrescentar ainda entre os atores, os agentes financeiros, como as multinacionais, o FMI e o Banco Mundial e os atores transnacionais, sendo eles atuantes nas telecomunicações, no mercado financeiro, ou mesmo no crime organizado, no terrorismo ou no comércio de armas. Secchi (2010) amplia a lista de atores sociais como podemos observar na figura abaixo do próprio autor:

**Figura 2 - Lista de atores sociais**



Fonte: Secchi, 2010, p. 79

Entre os meios de comunicação, vale salientar o poder da mídia em pressionar pela implantação e pela efetivação de políticas públicas de seu interesse. Seu poder vem de sua imensa capacidade de formar a opinião pública pelo uso de seus instrumentos de comunicação em massa. Segunda Secchi (2010):

A mídia é uma categoria de atores relevantes nas categorias contemporâneas, pelo seu papel de difusor de informações, as quais são importantes para a manutenção da própria democracia. A mídia também exerce papel de controle sobre a esfera política e a atuação da administração pública [...] Os detentores dos meios de comunicação, no entanto, também são portadores de interesses e visões de mundo. Os jornais, os canais de televisão e as estações de rádio desempenham papéis determinantes nas fases de construção da agenda e da avaliação de políticas públicas. A capacidade dos meios de comunicação de influenciar a opinião pública é reconhecida. (SECCHI, 2010, p.90)

Para fazermos a identificação dos atores em uma política pública, precisamos entender quem são os indivíduos que tem a ganhar ou a perder com a política em questão, ou seja, faz-se necessário perceber os que serão direta ou indiretamente afetados por sua implementação e que se farão valer de seus recursos de poder de modo a interferir na mesma. (RUA, 2009).

Os embates entre esses atores se dão nas **Arenas Políticas**, arenas essas que “não são espaços físicos, mas sim contextos sistêmicos, interativos, que configuram a dinâmica de atuação dos atores, definem as suas alianças e mobilizam o conflito entre eles a partir dos *issues* (decisão que impacta no interesse de muitas pessoas), das preferências, das expectativas e da estrutura de oportunidades” (RUA, 2009, p.77). Ainda, segundo a autora, essas Arenas Políticas podem ser subdivididas de quatro formas, sendo elas: **1. Arena distributiva**, que se refere a implantação ou a distribuição de bens e serviços (hospitais, escolas, livros, remédios, cestas básicas, entre outros), desse modo obtendo pouquíssima rejeição por parte dos atores envolvidos; **2. Arena redistributiva**, extremamente conflituosa, visto que interfere diretamente no interesse de atores envolvidos, de modo que alguns necessariamente terão de perder para que a política seja implantada; **3. Arenas regulatórias**, como o próprio nome sugere, trata-se de processos regulatórios, ou seja, no estabelecimento de regras a serem seguidas e que, inevitavelmente, acabam por destoar dos interesses de alguns dos atores envolvidos, sendo desse modo, também, uma política conflituosa; e **4. Arenas constitucionais**, são as políticas que determinam as próprias regras das disputas, por seu caráter estrutural e por que “diz respeito à própria esfera da política e às suas instituições, faz referência à criação e modelagem de novas instituições, à modificação do sistema de governo ou do sistema eleitoral e a determinação e configuração dos processos de negociação, de cooperação e de consulta entre os atores políticos.” (RUA, 2009, p.78).

## 2.4 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Com a presente análise das políticas públicas educacionais brasileiras, desde a fase colonial até a contemporaneidade, pretende-se demonstrar que as tão comuns relações conflituosas da sociedade brasileira, assim como seus diversos casos de violência, são na verdade um resultado prático de equivocadas políticas públicas do passado e de históricos processos de exploração de minorias economicamente menos abastadas, criando-se, assim, imensos contingentes humanos desassistidos pelas esferas administrativas de poder.

Pretende-se com essa análise das políticas públicas educacionais brasileiras, criar um cenário de nossa própria formação histórica educativa, para com isso colocarmos em evidência as gêneses de nossas mazelas educacionais e a urgente necessidade de políticas públicas eficientes para a redução das desigualdades sociais, que tanto impactaram e impactam na formação das famílias brasileiras, refletindo-se sobretudo em atos diversos de violência e delinquência juvenil que, na contemporaneidade, adentram as escolas brasileiras.

### 2.4.1 Fase Colonial

Não estava na pauta dos colonizadores europeus a construção de uma sociedade brasileira. Ainda que, segundo Holanda (2006), esse país tenha sido fundado por índios, negros e mulatos, foi o interesse mercantil de uma elite branca, com sua maior sofisticação militar, que estabeleceu os direcionamentos de nossa ordem social. Direcionamentos esses que, demasiadamente, se inclinavam para a obtenção de dividendos imediatos para a coroa portuguesa e não para a elaboração de políticas públicas de longo prazo para este país.

As políticas públicas quando existiram, dentre as que dizem respeito a educação, se adaptaram ou se reformularam ao longo dos tempos seguindo aos interesses e aspirações dos grupos privilegiados de cada época. Os modelos educacionais que tivemos ao longo de nossa história, se articulavam diretamente com os projetos de sociedade a que esses grupos queriam implantar no país, de acordo com às demandas políticas e sociais de seu tempo, de sua localidade e dos embates entre as forças implantadas por esses atores sociais na aprovação de seus interesses (AZEVEDO, 2001).

Decerto, as aspirações metropolitanas ao serem postas em prática, refletiram no cotidiano dos atores sociais que aqui se encontravam. No Brasil colonial (1530 – 1822), inexistiu qualquer política pública para a educação, ficando esta incumbência para os jesuítas que vieram para estas terras sobretudo para suprir as demandas católicas de contingentes humanos perdidos no continente europeu em função das reformas religiosas. Segundo Saviani (2008),

Pode-se considerar que o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega. Nesse mesmo ano os jesuítas recém-chegados deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nos referidos “Regimentos”, cumprindo, pois, um mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal (SAVIANI, 2008, p. 08).

O analfabetismo era quase uma regra geral, os ensinamentos jesuítas tinham por intuito apenas cristianizar os nativos que aqui estavam. O acesso à educação era uma exclusividade das classes mais abastadas, estas que poderiam custear a formação de seus herdeiros em solo europeu. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, alguns avanços se sucederam no que diz respeito a criação de escolas técnicas e escolas de medicina (BOAVENTURA, 2009). As ações perpetradas pelo então príncipe regente D. João VI, versava sobre as necessidades técnicas típicas de um incipiente Estado Nacional, Estado esse que demandava urgentemente uma burocracia especializada com fins administrativos (CUNHA, 1986).

O então pretense Estado Luso-Brasileiro carecia de profissionais qualificados, especialmente nas áreas militares e de saúde. Em função disso, para suprir essas e outras necessidades, coube a D. João VI a criação das Academias Militares e dos cursos de medicina, estes localizados na Bahia e no Rio de Janeiro (BOAVENTURA, 2009). No entanto, vale observar que tais edificações não tinham suas portas abertas para todas as camadas sociais do país, couberam as elites abastadas o acesso privilegiado *a priori* a seus espaços. As políticas públicas educacionais advindas das autorizações do príncipe regente, evidenciavam outros interesses, sendo que o ensino superior no Brasil, como afirma Cunha (1986, p.76) “[...] nasceu, assim, junto com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir,

predominantemente, as funções próprias deste.” Azevedo (1964) ratifica afirmando que:

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a essa necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, com oito anos de cursos. Eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha: criaram-se então, em 1808, na Bahia, o curso de cirurgia que se instalou no Hospital Militar e, no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e cirurgia a que acrescentaram, em 1809, os de medicina, e que, ampliados em 1813, constituíram com os da Bahia, equiparados aos do Rio, as origens do ensino médico no Brasil (AZEVEDO, 1964, p.562).

As instituições de ensino tinham pois, um viés utilitarista, evidenciando a tentativa de se resolver as demandas imediatas do agora surgente país, alçado a posição de Reino Unido, mas que ainda não tinha uma estrutura organizacional e nem instituições que o permitisse se manter como nação.

#### **2.4.2 O Império e suas outras prioridades**

Com o processo de independência do país e com a constituição de 1824 outorgada por D. Pedro I, agora monarca, temos pela primeira vez a educação colocada na condição de direito civil. Em seu artigo 179, a mesma discorre que,

A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte:  
XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.  
XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1824).

No entanto, a ideia de cidadania nesse período ainda não se centrava na totalidade dos indivíduos que faziam parte do país. Uma simples observação no artigo VI desta mesma constituição, em que se descreve os que são considerados cidadãos do Estado Brasileiro, nos permite a observação de que negros não libertos, que compunham uma imensa proporção do contingente humano do país, não tinham esse direito garantido pela carta magna. Segundo o artigo VI da constituição brasileira de 1824, na primeira metade do século XIX eram considerados cidadãos:

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
- IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.
- V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação”.

Não havia durante o período imperial uma ideia de identidade nacional. Os valores do país eram demasiadamente importados de outras nações, principalmente de nações europeias. Houve nesse período uma considerável preocupação com o desenvolvimento mercantil, o que refletiu em uma marginalização social e em uma significativa negligencia para com a educação. O desenvolvimento educacional não estava entre as pautas do Estado Brasileiro, este que não a via ainda como um bem coletivo. Segundo Tobias (1986), D. Pedro I:

[...] apesar de sua cultura e de sua extraordinária capacidade, era imperador, não educador e muito menos especialista em educação [...] um monarca que antes de cuidar de educação e de problemas educacionais tinha de manter seu país livre e sua própria pessoa no trono [...] logo, sem ter tido nunca uma formação de autodirigir-se, sem pessoal formado em educação, sem tradição de líderes educacionais, sem nenhuma máquina educacional-administrativa montada o Brasil passa a ser senhor de sua educação. (TOBIAS, 1986, p. 154)

Não havia, pois, uma educação formulada para suprir as necessidades do povo, muito menos para se construir uma sociedade democrática. As preocupações dos governos imperiais incidiam primordialmente sobre as demandas da formação de uma elite administrativa (ROMANELLI, 2003). Ao longo do segundo reinado, a ausência ou a precariedade das instituições de ensino e a desvalorização do trabalho do professor, dificultavam consideravelmente avanços no campo educacional (VIEIRA, 2011). Nesse sentido, optou-se por incentivar o ensino privado. Segundo Vieira (2011):

[...] ao desobrigar o ensino de complexos artifícios regulamentares que inibiam as iniciativas em educação, centralizadas em autorizações, favorecimentos e exclusões remanescentes da tradição colonial, estimulou a abertura de escolas particulares. (VIEIRA, 2011, p. 69)

Contudo, vale salientar que ao longo do século XIX, uma série de discussões relacionadas ao desenvolvimento de um Estado democrático, influenciadas por ideias advindas de sociedades europeias e trazidas principalmente por imigrantes, começavam a alvorecer e a solapar as estruturas coloniais (ainda presentes) e imperiais vigentes. Ideias que centravam na busca pelo encerramento de nossa estrutura escravagista e pelo fortalecimento do trabalho assalariado, este muito influenciado pela tardia e incipiente chegada do modo de produção capitalista. O final deste século assistiria ainda ao fim da escravidão no Brasil, ao fim do sistema imperial, a chegada dos governos republicanos e a ascensão da ideologia positivista (linha de pensamento inspirada em Auguste Comte) na estrutura educacional do país (SCHELBAUER, 1998).

Segundo Saviani (2004):

[...] foram nas últimas décadas do século XIX que ocorreram as transformações sociais, políticas, econômicas culturais e educacionais mais importantes e decisivas para o país, tais como: abolição da escravatura, a queda da monarquia, a Proclamação da República, as migrações, separação da Igreja e o Estado, ascensão do setor industrial e urbano, o surgimento de novas classes, novas ideias positivistas, cientificistas, evolucionistas entre outros. (SAVIANI, 2004, p.12)

Tais alterações sociais impactariam significativamente nas políticas públicas centradas nas questões educacionais. Sobretudo porque estas agora seriam interpretadas como instrumentos para a criação de um modelo estado nacional, modelo esse que ainda seria forjado por muitos embates ideológicos protagonizados por cafeicultores conservadores, militares positivistas e intelectuais progressistas.

### **2.4.3 Primeira República e a Educação Tecnicista**

Segundo Romanelli (2003), conjuntamente ao fortalecimento do Estado, oriundo da implementação do sistema republicano, é que se tornou possível vislumbrar uma política estatal de educação. Piletti (1990) afirma que foi na primeira república que o modelo educacional imperial, privilegiador de uma educação para as elites, foi contestado. Nesse período de conservadorismo e repressão, em que a tentativa de se estabelecer a ordem esteve entre as principais políticas de governo,

a educação passou a ser vista como instrumental essencial para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e para sua incipiente industrialização.

Visando a construção de uma sociedade verdadeiramente ordeira e progressista, a educação elementar, principalmente voltada para as populações mais pobres, fora demasiadamente inclinada a formação ideológica de sentimentos nacionais (ROMANELLI, 1983). No entanto, as classes mais abastadas, recebiam sobretudo um ensino propedêutico, o que elucidava uma profunda distinção social nas políticas educacionais de governo, a depender das classes sociais. Ainda que já fosse vista como um instrumento para a formação da nação brasileira, a educação também era símbolo de status social para as elites burguesas (ROMANELLI, 1983).

#### **2.4.4 A Era Vargas e a Educação para Mercado de Trabalho**

Com a chegada de Vargas a presidência da república após a Revolução de 1930 e com os efeitos da crise de 1929 na produção do café, o Brasil inicia um processo de transferência de seu modelo econômico agroexportador para nacional-desenvolvimentista. Decerto, a educação faria parte desse processo de transformação, oriundo de uma demanda cada vez maior por mão-de-obra especializada. Com a criação do MESP (Ministério da Educação e Saúde Pública) em 1931 e com as reformas por decreto do então primeiro ministro Francisco Campos, uma série de alterações se deram na área educacional, dentre elas a criação do Conselho Nacional de Educação (nº 19.850, 11/4/1931), adoção do regime universitário, organização do ensino superior (nº 19.851, 11/4/1931) e o decreto que organizou o ensino secundário (nº 19.890, 18/4/1931).

Sobre essa organização do ensino secundário em nível federal, o mesmo dividiu-se em: Ensino Fundamental (ou ginasial como ficara conhecido) com duração de 5 anos e Ensino Complementar, com duração de 2 anos, sendo este uma preparação para o Ensino Superior. Os ensinamentos referentes ao Primário, ao Normal e ao Técnico não foram contemplados, ficando, pois, a cargo dos Estados da federação. Tal organização evidenciava a continuidade da preocupação do Estado Brasileiro em preparar a elite econômica para os cursos superiores, relegando aos demais cidadãos as funções de mãos-de-obra técnicas.

Antagonicamente a esse processo, educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, lançavam em 1932 o “Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova,” reivindicando uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória, o que em muito influenciou na promulgação da Carta Constitucional de 1934, fazendo-a, segundo Ghiraldelli Júnior (2001, p. 45), “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país,” O que representou considerável avanço para a definição de políticas públicas educacionais no país.

#### **2.4.5 Primeiro Período Democrático e as Disputas Ideológicas para os Rumos da Educação**

Após a queda de Vargas em 1945, o país viveria 19 anos de regimes democráticos, sendo estes, no entanto, influenciados pelas políticas externas relacionadas a Guerra Fria. No campo educacional, após um significativo período de debates ideológicos sobre os rumos que a educação deveria tomar, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 4.024, de 1961. Ainda que esta lei tenha sido inspirada em deliberações humanistas e liberalizantes, acabou representando, na interpretação de Shiroma (2004, p.29): “a vitória das forças conservadoras e privatistas, com sérios prejuízos quanto a distribuição de recursos públicos e a ampliação das oportunidades educacionais.” A LDB acabou por, ao longo de mais de uma década de debates, sofrer uma série de alterações que versavam sobre interesses neoliberais. No entanto, Romanelli (2003) vian como ponto positivo o fato de que,

[...] jamais, na história da educação brasileira um projeto foi tão debatido e sofreu tantos reveses como este [...] a lei só foi votada 13 anos depois de iniciados os debates [...] os resultados foram altamente positivos, pois revelaram, uma disposição para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o intervalo ditatorial. (ROMANELLI, 2003, p. 172)

E haveria um outro intervalo ditatorial ainda mais longo por vir. O temor provocado nas classes conservadoras pelas Reformas de Base de Jânio Quadros e, posteriormente, João Goulart, com suas propostas de reforma agrária e reestruturação econômico-social, acabaram por unificar forças conservadoras brasileiras e estrangeiras na implantação de longos 21 anos de regime civil-militar no país, mudando consideravelmente o panorama educacional brasileiro. Entre as

forças diversas que em muito influenciaram o conservadorismo brasileiro, vale destacar a presença norte-americana, em muito assombrada pela revolução cubana que, segundo Germano (1992),

[...] afetou o poder e prestígio dos EUA no continente e concorreu decisivamente para o desenvolvimento de uma ofensiva anti-comunista na América Latina que fez ressurgir os valores da Guerra Fria. Na verdade, a experiência cubana fascinou os oprimidos de vários países e os EUA empenharam-se em evitar o surgimento de algo semelhante em outro ponto das Américas. (GERMANO, 1994, p.50)

Soma-se a esse temor das forças conservadoras nacionais, uma possível aliança do Brasil com a União Soviética e, por conseguinte, um alinhamento do país com a ideologia socialista, inclinando ainda mais essas camadas conservadoras a uma aliança com as forças armadas no sentido de depor o então presidente João Goulart. A democracia direta somente retornaria ao país 21 anos depois.

#### **2.4.6 Avanços e Crises Educacionais nos Governos Militares**

Os governos militares concentraram medidas de controle e vigilância sobre os meios de comunicação, sindicatos, sociedade civil organizada, universidades e também escolas, por meio de Atos Institucionais que foram gradativamente ampliando os poderes do executivo. Profissionais formadores de opinião como professores, jornalistas, poetas, escritores, músicos e artistas em geral, eram vigiados de perto. A prática de censura tornou-se comum, assim como as torturas aos opositores e aos considerados subversivos ao governo, torturas essas que sistematicamente foram sendo perpetradas nos períodos de acirramento do regime. Muitos desses profissionais, inclusive, foram presos ou exilados do país. Romanelli (1978) ressalta que o Ato Institucional Nº 05,

[...] tira ao cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer pública, quer privada, assim como concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo. O Decreto-Lei 477 aplica-se exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas e coíbe toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das Universidades (ROMANELLI, 1978, p.226).

Houve nesse período um considerável aumento no acesso das camadas menos abastadas à escola. No entanto, a educação continuava a ser vista como instrumental técnico para o desenvolvimento econômico do país, sobretudo

um desenvolvimento mercadológico, circunscrito na lógica de uma economia dependente (SAVIANI, 2008), sendo, pois, este um impositivo do governo estadunidense, como afirma Rosa (2006, p.33) que “em termos econômicos, a ditadura militar adotou um modelo de desenvolvimento dependente, que subordinou o Brasil aos interesses do capital estrangeiro, decretando, assim, a derrota do projeto nacionalista desenvolvimentista.”

Sendo, pois, governos essencialmente autoritários, as mudanças e reformas impostas na educação e em diversas outras instancias da sociedade, não vieram a contar com deliberações coletivas. Entre essas medidas autoritárias estava o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a Agencia Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que privilegiava sobretudo um ensino atrelado ao mercado de trabalho e abria espaço para um profundo processo de privatização da educação pública. As ciências naturais foram sobretudo privilegiadas nas ações políticas dos governos em detrimento às ciências humanas, estas consideradas subversivas ou, no mínimo, perigosas para a formação do indivíduo. Segundo Ghiraldelli (2001),

O ministro Roberto Campos, em palestra sobre Educação e Desenvolvimento Econômico, procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do 3º grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, não exigindo praticamente trabalhos de laboratórios deixava vácuos de lazer, que estariam sendo preenchidos com aventuras políticas. O ensino médio, segundo Campos, deveria atender à massa, enquanto o ensino universitário fatalmente deveria continuar reservado às elites. Além do mais, o ensino secundário deveria perder suas características de educação propriamente humanista e ganhar conteúdos com elementos utilitários e práticos. Advogava-se publicamente a profissionalização da escola média com objetivos de contenção das aspirações ao ensino superior (GHIRALDELLI, 2001, p. 169).

Dentre as reformas oriundas deste período, destaca-se a organização da escola em sistemas graduais. Nesse período nasce a concepção de primeiro e segundo graus e se institui o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), este com a meta de contemplar um significativo contingente de analfabetos ainda presentes no país, mas a meta de erradicação do analfabetismo a baixo custo ruiu. Um outro objetivo da reforma na modalidade educacional básica, era o de oferecer aos estudantes advindos de classes menos abastadas a oportunidade de ingressar

rapidamente no mercado de trabalho por meio do ensino técnico, desafogando, assim, as demandas pelo ensino superior.

Tais reformas não obtiveram o resultado esperado visto que, segundo Vieira (2011, p.163), “após concluir o segundo grau, a maioria dos alunos não se sentia apto a candidatar-se a ocupações no mercado de trabalho para as quais formalmente teriam sido habilitados”. Decerto, as escolas não estariam preparadas para atender as demandas impostas pelo governo de forma satisfatória. Vale acrescentar nesse processo a gradativa redução do orçamento para a educação pública, orçamento esse cada vez mais comprometido com a ascensão das demandas orçamentárias das forças armadas. Houve nesse período uma crise na educação básica, tanto no que compete às taxas de crescimento, como no que se refere a própria qualidade do ensino (VIEIRA, 2011).

#### **2.4.7 Segundo Período Democrático**

A redemocratização brasileira veio acompanhada pela emergência de se constituir um sistema educacional que verdadeiramente contemplasse as demandas nacionais por justiça social. Desse modo, a educação passou a ser vislumbrada como viés transformador da sociedade e como instrumental fundamental para a redução de nossas mazelas sociais, assim como para a adaptação as demandas da sociedade moderna. Isso influenciou consideravelmente o país na elaboração de suas políticas públicas para a área educacional.

No ano de 1990, em Jomtien na Tailândia, com financiamento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do Banco Mundial, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos. Nela os que estavam presentes (governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo) comprometeram-se a garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos de seus países (SHIROMA, 2000).

Nesse mesmo ano a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), orientava a condução dos modelos educacionais dos países

participantes pra a busca de competências e habilidades, como afirma Shiroma (2000),

Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a oferta os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA, 2000, p.63).

Os primeiros anos do processo de redemocratização do Brasil coincidiram com a fase de fortalecimento da hegemonização do neoliberalismo e, sobretudo, vieram com a crença de ser este neoliberalismo o caminho inescapável para progresso social e econômico da nação. Dessa forma, não somente as estruturas produtivas do país, como também as instituições, deveriam se alinhar ao novo modelo econômico. Dentre elas a educação. Decerto, o capital internacional começou a exercer intenso poder de influência, ou mesmo, de decisão nos rumos das políticas públicas brasileiras, como afirma Souza (2002),

[...] o avanço da democracia no Brasil tem se dado de forma articulada com o avanço da hegemonia neoliberal. [...] Assim como vários países da América Latina, a partir do final da década de 80, vem se apresentando no Brasil um quadro econômico e social similar. Governos da Argentina, México, Brasil e Venezuela investiram muito nos planos neoliberais, com a mesma retórica da privatização das estatais, sucateamento dos serviços públicos, âncora cambial, arrocho salarial com reorganização do sistema produtivo (2002, p. 107).

Os discursos governamentais, principalmente nos períodos de governo do presidente da república Fernando Henrique Cardoso, se alicerçavam sobre a necessidade de uma adaptação do país a essa realidade neoliberal sendo esta, inevitável. Os movimentos sociais passaram então a serem tratados como entraves ao desenvolvimento do país, assim como os direitos dos trabalhadores, sendo esses agora questionados e considerados “privilégios” pelo discurso oficial. A redução do Estado acentua-se consideravelmente com privatizações de empresas estatais e o poder aquisitivo da população cai, como ratifica Souza (2002),

Além do arrocho salarial, o país vive o aumento da taxa de desemprego e da recessão. Depois de ter entregue muito do patrimônio aos empresários na primeira fase de reformas políticas e econômicas, o governo vem tentando acabar com direitos e conquistas históricas dos trabalhadores, hoje asseguradas pela Constituição, tais como férias, o décimo terceiro

salário, a licença maternidade, o FGTS, a aposentadoria por tempo de serviço, o direito de greve e a estabilidade dos servidores públicos (SOUZA, 2002, p. 108).

Conjuntamente a adaptação do Brasil as estruturas neoliberais, no campo educacional o país passou a sofrer profunda interferência de organizações internacionais, dentre elas o FMI (Fundo Monetário Internacional), o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e o Banco Mundial, que atrelavam a liberação de empréstimos financeiros ao país à metas econômicas e educacionais estipuladas por essas instituições. Os discursos oficiais destas, no entanto, legitimava-se em uma busca internacional pela redução das crises cíclicas inerentes ao sistema capitalista.

Desse modo, segundo essas organizações, com a resolução dos abismos sociais existentes nas nações subdesenvolvidas, um amplo mercado consumidor se abriria e as demandas por assistencialismos governamentais minoraria, possibilitando um livre mercado. Outras literaturas que versam sobre o tema, denunciam que essas metas incidiam sobre a necessidade de facilitar o processo de reformas estruturais, centradas na busca por desenvolvimentos liberais e privatistas que atendessem unicamente as demandas do capital internacional. Soares (1998) destaca ainda o insucesso dessas instituições como atores colaborativos de redução das desigualdades sociais, afirmando que:

Após cinquenta anos de operação e empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência de mais de 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta. [...] Nos anos 80, com a emergência da crise do desenvolvimento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimuladas pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população abaixo da linha da miséria (SOARES, 1998, p.17).

A redemocratização brasileira trouxe consigo a necessidade da promulgação de uma nova Carta Constitucional, diferente da anterior outorgada pelos governos militares. Essa nova constituição viria a ser promulgada no ano de 1988 e, no campo

educacional, se edificou até certo ponto contraditoriamente às demandas mercadológicas neoliberais, por se centrar em um modelo educacional voltado para a formação cidadã e não mais apenas para a formação tecnicista, tão comum nos moldes anteriores. Começa-se a se pensar em uma educação que tenha por intuito a formação de indivíduos capazes de proporcionar o desenvolvimento da sociedade de forma mais ampla e não apenas para a formação de mão-de-obra para o mercado ou exclusivamente orientada pelo viés do capital. Como afirma o artigo 205 da dessa Constituição:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal, 1988).

No artigo seguinte da carta constitucional, questões sobre a igualdade de acesso à escola são colocadas, assim como a garantia da pluralidade de ideias e da democratização da gestão escolar. Ressalta-se ainda a garantia de padrão de qualidade,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 V - valorização dos profissionais da educação escolar [...]  
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
 VII - garantia de padrão de qualidade (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Ainda que na primeira década dos anos dois mil, nos governos Lula e Dilma, o avanço do modelo neoliberal no Brasil tenha tido uma curta estagnação, não se pode afirmar que tenham havido significativas alterações nos moldes educacionais em relação ao governo anterior. Houve sim uma tentativa de ampliação de acesso à educação para as populações mais humildes. No entanto, nossa estrutura organizacional educativa continuava subserviente as avaliações das organizações bancárias internacionais. O Brasil continuava consideravelmente alicerçado na lógica do mercado, como Frigotto (1998) já afirmara,

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é

formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegurem empregabilidade. (FRIGOTTO, 1998, p. 224).

Ao longo dos anos democráticos, nas várias tentativas de se reorganizar o sistema educacional brasileiro e de cumprir a garantia do subjetivo padrão de qualidade citado na Constituição Federal de 1988, uma série de programas e fundos são elaborados, ainda que não de forma plenamente satisfatória, para a obtenção desse fim. Destaca-se a criação em 1998 do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da valorização do magistério), que para atender também ao Ensino Médio seria substituído em 2007 pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

Ainda nessa busca por elevar os índices educacionais, para uma melhor compreensão das deficiências educacionais do país e para, dessa forma, tornar possível a elaboração de políticas públicas mais eficientes, os governos brasileiros lançaram uma séria de avaliações nacionais, entre elas o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 1990, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 1998 que, a partir de 2009, tornou-se o maior mecanismo para a entrada e estudantes no curso superior do país e, mais recentemente, a Prova Brasil, de 2005. Para se avaliar os cursos superiores, em 1996 fora criado o ENC (Exame Nacional de Cursos), sendo este substituído em 2004 pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Como forma de se tentar uniformizar os conteúdos trabalhados nas escolas, ainda em 1998 o governo Federal cria os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e como estratégia de valorização do magistério, em 2008 o governo Lula sanciona a Lei do Piso Nacional do Magistério.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que vinha sendo discutida desde 1987, mostrou-se um tanto contraditória em relação as aspirações da Carta Magna de 1988, sobretudo ao tentar conciliar duas visões educacionais que pareciam ser antagônicas, sendo elas o desenvolvimento pleno do ser humano e a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Frigotto (1998) afirmava ser essa nova LDB incompatível com os anseios históricos da sociedade brasileira. Shiroma (2004) vai mais além, segundo ele,

Capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado;

autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA, 2004, p. 52).

Uma outra demanda bem antiga, oriunda do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, foi o Plano Nacional de Educação. O PNE fora promulgado em 2001, sendo composto por várias ações a serem protagonizadas pelo Ministério da Educação, no sentido de se atingir uma série de metas em todos os níveis de ensino, entre elas a Educação Especial, a de Jovens e Adultos, a Indígena, a Profissional e Tecnológica, entre outras. O prazo para esse PNE já expirou e o mesmo não fora posto em prática. A proposta de um novo PNE, com 10 diretrizes e 20 novas metas, que tramitava no Congresso Nacional desde 2010, foi aprovado em 2014, no entanto, as atuais políticas de austeridade econômica, que dominam os discursos oficiais desde o governo Temer, tornam incertas as possibilidades para o cumprimento dessas novas metas educacionais de forma satisfatória.

Nas últimas décadas, principalmente, professores e estudantes tem sentido as oscilações advindas dos avanços e retrocessos das políticas públicas perpetradas pelas instâncias governamentais. Dentro das escolas, somam-se às incertezas tão comuns quanto aos rumos da educação e as tão antigas aspirações pela valorização do magistério. Os cada vez mais graves embates sociais, manifestados na forma de conflitos violentos, fazem a cada dia com que profissionais da educação trabalhem demasiadamente assombrados por tais manifestações e estejam cada vez mais sujeitos a elas. Dessa forma as escolas caminham com um sentimento gritante de impotência e fragilidade diante de tamanhas demandas sociais. Sentindo-se, sobretudo órfãs de assistencialismo público. Segundo Debarbieux (2006), problemas como

[...] o stress acumulado da microviolência pode ter um efeito tão destabilizador quanto um único ataque grave, e que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares. Os levantamentos sobre a intimidação por colegas ganham significado com as pesquisas sobre as causas do suicídio entre adolescentes, e a correlação entre as taxas de suicídio e a ocorrência de intimidação há muito já ficou demonstrada (DEBARBIEUX, 2006, p. 74).

Na tentativa de se minorar essa problemática, especificamente no campo da violência escolar, governos lançaram mão de políticas públicas

objetivando a obtenção de resultados satisfatoriamente eficientes para a redução desses conflitos. Um exemplo de política pública educacional aplicada por um governo estadual, se deu no Ceará, em meados de 2008, quando implantou-se um projeto advindo de Portugal intitulado Professor Diretor de Turma, que será ainda apresentado de forma mais detalhada no decorrer deste trabalho. Por esse projeto, dentre as suas várias especificações, o governo esperava capacitar professores e gestores no gerenciamento dos conflitos oriundos do ambiente escolar.

A ideia perpassava por se delegar responsabilidades a educadores, que transpassassem o simples ato de se transmitir conteúdos, visando, dessa forma, facilitar a formação de vínculos de confiança professor/turma e professor/aluno, no intuito de torná-lo um mediador. Decerto, esse, como todos os outros projetos governamentais, apresentaram e apresentam acertos e desacertos, o que os tornam imprescindíveis de serem estudados.

### **3 AS PROBLEMÁTICAS, OS CAMPOS DE ESTUDO E A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Nesta seção apresentaremos de forma conceitual as problemáticas centrais desta pesquisa, sendo elas as diversas formas de conflitos e de violências que, ainda que emergjam de espectros muito mais amplos do campo social, tem na escola um dos espaços por excelência para suas manifestações. Em seguida dissertaremos sobre as Mediações como estratégias alternativas, aplicadas sob a forma de políticas públicas, para a contenção desses embates sociais e intra-escolares.

Essas políticas públicas para a mediação de conflitos escolares, serão discutidas dentro das especificidades de um projeto da rede estadual do Ceará, intitulado Professor Diretor de Turma – PPDT, cuja apresentação e historicização se dará nesse capítulo, e que tem, nesses processos de mediação, uma de suas principais razões de existir. Em seguida serão apresentados os pressupostos metodológicos da pesquisa, bem como o seu campo de estudo.

#### **3.1 SOBRE NOSSA HERANÇA HISTÓRICA DE PRÁTICAS DE VIOLÊNCIAS SOCIAIS E INTRA-ESCOLARES, ORIUNDAS DE CONFLITOS NÃO RESOLVIDOS**

A problemática da violência certamente está entre os temas de maior relevância e preocupação entre os educadores do país (ABRAMOVAY, 2002). Por essa razão, antes de se pensar em elencar uma série de medidas no sentido de se minorar a sua atuação nas escolas nacionais, faz-se necessário a tentativa de se buscar compreender esse fenômeno, que defendemos não ser algo inerente a sociedade brasileira, e sim fruto de uma histórica construção social. Desse modo, com um melhor entendimento dessa problemática, que geralmente se origina da culminância de uma série de situações de conflitos anteriores, tornar-se-á possível a elaboração de políticas públicas eficientes no combate a esses conflitos, de forma a reduzir suas gravidades e suas presenças.

Sobre a violência no imaginário coletivo, não são tão diferentes as motivações que conduziram milhares às arenas romanas na antiguidade, das que inclinam milhões de indivíduos a sangrentos entretenimentos televisivos na contemporaneidade. Ela parece sempre ter exercido fascínio aos olhos humanos,

produzindo efeitos paradoxais de medo e encanto, de repúdio e de curiosidade quase incontrolável. Esse efeito da violência como entretenimento, também não foge ao campo escolar, bastando uma simples pesquisa na internet para que sejam observados uma quantidade considerável de vídeos de agressões entre alunos, filmados por outros alunos, tendo por trilha sonora, risadas, gritos de incentivo e aplausos, evidenciando, pois, o sucesso do acontecimento.

Ainda que a etimologia da violência advinda do latim *violentia*, seja “uma ação que deteriora ou destrói aquilo a que se aplica” (BLACKBURN, 1997), salienta-se, pois, que essa ação não se dá apenas de maneira física, como em um homicídio por exemplo. Existem muitas subjetividades na execução da violência, sendo que ela muitas vezes não necessita nem de contato físico para existir. Abramovay e Rua (2002) definem violência como qualquer agressão, física, moral ou institucional, contra a integridade física ou psíquica de um indivíduo ou grupo. Tornando, pois, mais ampla a compreensão de seu conceito.

As diversas formas da violência estão, na opinião de muitos estudiosos, entre os assuntos de maior preocupação social na atualidade, violência essa que, paradoxalmente, por sua intensa exposição midiática, acabou demasiadamente adentrando no campo da banalização, tornando-se inclusive fonte de entretenimento por intermédio de programas jornalísticos sensacionalistas. Por essa razão, essa temática vem se tornando cada vez mais objeto de estudos, principalmente no campo do Direito, das Ciências Sociais e das Políticas Públicas. Couberam a esses profissionais a tarefa de se debruçarem em tentar elucidar as diversas nuances dessa problemática, que se fez presente em todas as sociedades humanas, independentemente das épocas, e que, sobretudo, acabam por oferecer, na ótica da subjetividade de suas facetas, um intenso desafio a sua compreensão.

Difícil, pois, também, é conceituá-la, visto que além da multiplicidade de formas assumidas por ela, existem divergências entre momentos históricos e culturais no que se refere ao entendimento sobre o tema (ABRAMOVAY, 2006). Ainda assim, muitos foram os que aventuraram suas produções literárias nesse objetivo. Arendt (2004) conceitua violência relacionando a ações instrumentais direcionadas a perpetuar ou estabelecer relações de mando e obediência, Galtung (2003) a descreve como tudo o que venha a impedir a realização própria do indivíduo, não apenas atrasando o progresso dele, mas também o mantendo

estagnado. O Relatório Mundial sobre a Violência e a Saúde, elaborado pela Organização Mundial da Saúde, assim a define:

Violência é uso intencional da força física ou o poder, real ou por ameaça, contra a pessoa mesma, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar em ou alta probabilidade de resultar em morte, lesão, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação. (OMS, 2002, p.05)

Ainda de acordo com a OMS (2002), podemos dividir violência em dois tópicos, sendo eles a violência coletiva e a violência interpessoal. A primeira incide nos processos de exclusão, racismo, discriminação e nas desigualdades sociais, logo são de caráter econômico, social e político. A violência interpessoal é a que ocorre entre pessoas, tanto no âmbito social entre indivíduos que se conhecem ou não, como também no campo familiar, sendo essas entre familiares, vitimando companheiros, crianças, jovens, mulheres e idosos.

O relatório da OMS ainda descreve a existência de quatro tipologias no que tange aos atos de violência, sendo eles a **violência física** que incide no uso da força física com o intuito de produzir dor, lesões, ferimentos ou medo em outra pessoa; a **violência psicológica** que impõe ao outro uma situação de intenso medo, constrangimento ou humilhação, restringindo-o de um convívio social saudável e é efetivado principalmente por agressões de caráter verbal; a **privação ou negligência** que é a violência relacionado ao ato de não se prover condições mínimas de sobrevivência para um indivíduo, sendo elas: comida, moradia, educação e segurança; e a **violência sexual**, que é o aliciamento sexual, ou pornográfico, do outro, havendo ato sexual propriamente dito ou não, independentemente da orientação sexual, por meio de agressões ou ameaças, visando a satisfação de prazeres individuais.

A violência coletiva física atinge, em proporções muito maiores, jovens do sexo masculino. Segundo análises das Taxas de Indicadores Sociais, uma análise das condições de vida da população brasileira (2016), enquanto o número de homicídios por arma de fogo para cada 100 mil habitantes para todas as idades é percentualmente de 21,1, entre os jovens de 15 a 29 anos, esses números sobem para 49,6, sendo a Região Nordeste a mais violenta com 77,9 (números obtidos pelos dados do SIM - Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde). Dados que evidenciam a necessidade emergencial de elaboração de

políticas públicas que combatam essa violação aos direitos humanos, e que sejam mais eficientes no sentido de se minorar a vulnerabilidade social da população jovem, em relação a violência, no país.

Parte da sociedade civil, no entanto, se mantém indiferente a essa problemática até que ela venha a se aproximar de suas casas ou de seus espaços de convívio. É como se essa vidas fossem meras “coisas”, restritas a favelas e áreas de risco distantes e sem importância para a coletividade. Sobre a “coisificação” dos seres humanos, característica tão comum ao neoliberalismo e que resume vidas humanas a números destituídos de valor, Chauí denuncia:

[...] violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos (CHAUÍ, 1999, p.03).

As formas diversas da violência se manifestam cotidianamente nas escolas brasileiras, sejam elas privadas ou públicas. No entanto, podemos decerto afirmar que, nesta, esse problema se revela com mais intensidade. As escolas públicas refletem com maior nitidez as seculares mazelas sociais oriundas de nossa formação histórica. São nelas que se encontram a maioria dos filhos das classes sociais menos abastadas e que sobretudo estão mais sujeitas a problemas de ordem social e econômica.

Ao longo dos últimos cinquenta anos, com o acentuado crescimento do acesso à escola por parte das populações mais carentes, as instituições de ensino tiveram que aprender a lidar de forma mais intensa com os efeitos da negligência do Estado para com os mais desfavorecidos, sobretudo por que as quantidades de vagas abertas no ensino público não foram devidamente acompanhadas por uma preocupação efetiva para com a qualidade do ensino. Por intermédio dessa lógica, os mecanismos de controle e funcionamento da escola perderem sua eficiência. Dubet (1998, *apud* SÃO PAULO, 2009, p. 13) afirma que “[...] a violência escolar aparece como expressão de um processo de desinstitucionalização, em que a escola vem perdendo progressivamente sua capacidade socializadora, ou seja, sua capacidade de inserir indivíduos numa determinada ordem social”. Soma-se ainda a crescente desmotivação dos educadores para com sua valorização profissional e para com suas condições de trabalho.

A expansão da escola no Brasil, trazendo para o interior da instituição parcelas crescentes das classes populares, tem implicado na modificação paulatina da dinâmica institucional nas escolas que de décadas para cá vêm circunscrevendo seu âmbito de ação às fatias de inserção mais precária na dinâmica social. Na pesquisa ficou claro que a escola expande-se “desinstitucionalizando-se”, perdendo as características propriamente “escolares”, e abarcando funções cada vez mais coladas às formas tradicionais de regulação dos pobres na sociedade brasileira (PEREGRINO, 2011).

A violência passou então a ser tão presente nos meios escolares que muitos educadores chegam a interpretá-la como algo “natural,” ou seja, inerente ao comportamento dos estudantes. Muitos autores, inclusive, já chegaram também a defender essa possível “naturalidade” dos comportamentos violentos juvenis. Por essa lógica, os jovens teriam um comportamento mais violento por sua vitalidade física e por ainda estarem menos sujeitos ao controle social (ARENDR, 2004). Teoria essa que tornar-se-ia muito questionada ao longo do século XX.

Charlot (2002) vai conceituar três tipos de violência relacionadas ao ambiente escolar:

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

Esse conceito amplia o exercício da violência também aos atores que gerenciam a escola, como funcionários, professores e gestores. A violência simbólica, que na primeira definição de Bourdieu (2009) é toda coerção que se estabelece por intermédio da aceitação que o dominado dispõe ao dominante quando, para pensar sua relação com ele, se vale apenas de instrumentos de conhecimento que possui em comum com o dominante o que lhe faz com que essa relação lhe pareça natural, faz parte dos exercícios de poder que a escola exerce frente aos educandos, e é o maquinário por excelência de que essa faz uso, no

sentido de tentar enquadrar estes aos padrões de normalidade formalizados pela instituição.

Quando não há, pois, interesse por parte da escola em incluir os ditos alunos indisciplinados ao meio escolar, os mesmos acabam sendo taxados genericamente de problemáticos ou preguiçosos. Desse modo, gradativamente ao serem marginalizados do processo ensino-aprendizagem, se desestimulam até serem excluídos ou até excluírem a si próprios dos espaços da instituição. Situação essa que precisa, em caráter de urgência ser repensada pelas escolas, visto que as evasões além de evidenciarem o insucesso do trabalho educativo, também manifestam seus efeitos na elevação dos índices de criminalidade e violência do país. Sobre indisciplina, Aquino (1996) afirma que:

[...] seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiram propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas. É certo, pois, que a temática disciplinar passou a se configurar enquanto um problema interdisciplinar, transversal à Pedagogia, devendo ser tratado pelo maior número de áreas em torno das ciências da educação. Um novo problema que pede passagem (AQUINO, 1996, p. 40).

Vale ressaltar, no entanto, que antes das manifestações específicas de violência adquirirem um caráter prático, temos geralmente a existência de um amplo espectro conflitivo que não fora resolvido, sendo estes, na maioria das vezes, postos à margem da realidade escolar. No campo específico da escola, geralmente as relações conflituosas são tratadas com sanções disciplinares que, ainda que venham a silenciar momentaneamente os embates em questão, não os resolvem. Em muitos casos protela-os até uma situação em que o mesmo torna-se insustentável, gerando, pois, atos de violência em si. Chrispino (2007) denuncia inclusive, não ter a escola se adaptado às demandas distintas de um público cada vez mais massificado, oriundo do significativo aumento de estudantes ao longo das décadas de 1980 até a contemporaneidade. Segundo o autor:

[...] antes, em passado remoto, a escola era procurada por um tipo padrão de aluno, com expectativas padrões, com passados semelhantes, com sonhos e limites aproximados. [...] Com a massificação, trouxemos para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas e com diferentes hábitos [...], mas a escola permaneceu a mesma! Parece óbvio que este conjunto de diferenças é causador de conflitos que,

quando não trabalhados, provocam uma manifestação violenta. (CHRISPINO 2007, p. 16)

Sobre o conflito, Almeida (2003) o conceitua como uma situação em que os indivíduos procuram aumentar os seus ganhos, podendo, para tanto, se valer de estratégias cooperativas ou competitivas. Segundo o autor, se perante a um conflito todos os envolvidos buscassem o melhor para si e para os outros, o ganho de todos seria superior do que se cada um buscasse apenas o melhor para si. Pasquino (1995, p. 225), descreve conflito como “uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso e a distribuição de recursos escassos”. Já Chrispino e Chrispino (2002), o define como toda divergência sobre maneiras diferentes de ver e de compreender os acontecimentos, sendo ele parte inevitável da vida social, tanto nos dias passados, como na contemporaneidade. Por essa razão, a experiência do conflito é um fenômeno coletivo e inevitável, em todas as etapas da vida.

Costa (2003), no entanto, não entende o conflito apenas como uma disputa de interesses, para ele os conflitos exigem sim específicas formas de enfrentamento e nem todos podem ter as suas resoluções alicerçadas somente por intermédio de acordos. Segundo o autor:

[...] a identificação do conflito com a disputa acerca de um bem (ou de uma determinada combinação de bens) é uma concepção demasiadamente restrita da dimensão conflituosa da vida em sociedade. E a insistência no acordo como forma única de resolução de conflitos é demasiadamente ligada à noção de que os conflitos são aquilo que se precisa anular na sociedade (COSTA, 2003, p. 162).

Ainda que as relações conflituosas entre humanos tenham estado presentes no mundo, em todos os períodos conhecidos, pode se afirmar que os abismos sociais oriundos dos impactos econômicos do sistema capitalista tenham produzido um profundo agravamento nas relações individuais. Sendo, pois, fomentado por exacerbadas ideologias de competição e desejos frenéticos por consumo, assim como por sentimentos de individualismo que acabam por vezes a produzir a invisibilização do outro, desconsiderando-o, assim, como um ser dotado de importância coletiva. Em casos extremos, esse sentimento de indiferença ainda pode fazer manifestar na relação com o outro, uma mácula estigmatizada de “perigo” ou de “inimizade”, produzindo reações fundamentalistas, preconceituosas ou xenóforas. Por essa razão, Tavares dos Santos (1999) compreende o conflito como

um efeito da metamorfose das relações sociais que, como jamais antes, têm se fundamentado pela lógica das interações violentas.

Alguns autores, no entanto, veem nos conflitos possibilidades positivas de melhoramentos sociais. Nascimento e Sayed (2002) interpretam nos momentos conflituosos oportunidades para o amadurecimento dos indivíduos e das relações sociais ao descreverem que:

O conflito é fonte de idéias novas, podendo levar a discussões abertas sobre determinados assuntos, o que se revela positivo, pois permite a expressão e exploração de diferentes pontos de vista, interesses e valores [...]. É possível pensar inúmeras alternativas para indivíduos e grupos lidarem com os conflitos. Estes podem ser ignorados ou abafados, ou sanados e transformados num elemento auxiliar na evolução de uma sociedade ou organização.

Nas escolas, por mais que medidas de controle comportamental e de coação coletiva façam a violência física não se fazer tão presente, o mesmo não se pode falar dos conflitos. Os conflitos são mais subjetivos e muitas vezes se dão de formas tão enrustidas que fogem à percepção da instituição. Estes não estão restritos apenas ao grupo discente da escola, os mesmos se dão entre todos os que a compõem, pelos mais incertos e variados motivos. Disputas por poderes reais ou simbólicos, busca por reconhecimento pela coletividade, posições de trabalho, *status quo*, entre outros, estão entre os micro poderes que tanto fascinam e alimentam as arenas sociais da escola. Sobre isso, Estevão (2008) pontua que:

[...] a escola é compreendida sobretudo como uma “arena política”, onde a pluralidade de metas, de objectivos, de interesses, de racionalidades e lógicas de acção se intersectam, onde jogos de poder, coligações, confrontos, alianças, pactos se mobilizam de várias formas, onde estratégias, tácticas, cálculos se concretizam, ou seja, onde a micropolítica impera face até a distribuição de recursos (ESTEVÃO, 2008, p.507).

Tendo-se por princípio a concepção de serem os conflitos inevitáveis e parte cultural da organização humana, os mesmos precisariam, por essa premissa, ser administrados de uma forma que não viessem a sair do controle daquilo que entendemos por relações saudáveis de sociabilidade. Decerto, estando as escolas entre os locais em que as relações conflituosas se manifestam de forma mais intensa, caberiam a essas instituições terem a sabedoria necessária de resolvê-las de uma forma que não descambem para os recursos da violência. Estando, pois, as velhas estruturas de controle e coação foucaultianas enfraquecidas quanto a seus

resultados práticos, caberiam aos educadores e a comunidade escolar a incumbência de se inclinarem na busca por estratégias pedagogicamente mais éticas e eficientes para a prevenção e contenção dos conflitos escolares.

Nesse ensejo, a mediação passou a fazer parte da agenda, tanto das políticas públicas governamentais, como também das estratégias escolares cotidianas, sendo que essa, mais do que resolver os embates correntes no ambiente escolar, objetiva transformá-los em oportunidades de aprendizagem e amadurecimento para a coletividade da instituição.

### 3.2 A MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A PREVENÇÃO DE CONFLITOS E VIOLÊNCIAS

Ainda que os conflitos possam ser considerados fenômenos presentes desde as primeiras organizações sociais humanas, podemos decerto afirmar que os mesmos deveras se intensificam em situações em que imperam as desigualdades sociais e étnicas, e os fundamentalismos ideológicos. Em situações como estas, segundo Campos (2010, p.16), ocorre “un proceso acelerado hacia el desequilibrio de la dinámica social, definido por la pérdida del sentido colectivo de la convivencia y la transgresión de los límites”. Esse crescimento acelerado de relações conflituosas, tão típicas do mundo contemporâneo, sobrecarregaram as instituições jurídicas que, objetivando a resolução desta sobrecarga, passou a recorrer a estratégias alternativas para a resolução de seus litígios, dentre essas estratégias encontra-se a mediação de conflitos.

Ainda que não houvesse a pretensão de substituir os tradicionais tribunais, o processo de mediação versava sobre a necessidade de uma busca por resoluções conflituosas de uma forma mais pragmática e menos burocratizada, principalmente os que se inseriam em contextos familiares, círculos de amizades ou que envolviam bens materiais de baixo custo. Nesse sentido, principalmente a partir da década de 1970, se origina nos Estados Unidos e em alguns países europeus, a prática intitulada de ADR- Alternative Dispute Resolution/MARC/MARL – Meio Alternativo de Resolução de Conflitos/ Meio Alternativo de Resolução de Litígio, em que, para a resolução desses embates, se insere a figura de uma terceira pessoa: o conciliador. Sendo que este não deve ter qualquer envolvimento ou interesse nos assuntos colocados em questão. No Brasil, programas ou projetos relacionados a

mediação no campo do direito, só começariam a ser deliberados a partir da primeira década deste século.

O objetivo da mediação não se define em uma lógica de busca por culpa ou inocência numa relação conflituosa, nem mesmo na concepção de se hierarquizar os princípios de razão das partes. Sales (2010) inclusive, afirma que dar ganho de causa a alguém não significa que o conflito esteja resolvido. A mediação se legitima na tentativa de se buscar uma resolução pacífica, que minimamente satisfaça ambas as partes envolvidas e que sobretudo possibilite um meio para que os conflitos possam ser sanados. Sendo, pois, desse modo, uma proposta de resolução dialógica para os litígios em questão.

Vale ressaltar, no entanto, que antes de sua utilização como alternativa de resolução na área do Direito, a aplicação de processos de mediação tem origens bem mais remotas. A Palavra mediar advém de *mediare*, do latim, cujo significado é estar no meio ou dividir ao meio. Segundo Lascoux (2006), antes de ser conceituada tal como é atualmente, a mesma teria sido utilizada em 1694 na Enciclopédia Francesa, para designar uma intervenção entre duas partes. No entanto, desvendar as origens desses processos possivelmente não seria uma tarefa possível, visto que seus registros mais antigos possivelmente estão perdidos ou inacessíveis. Cohén (1966) e Lubman (1967) argumentam que esses processos de mediação tiveram sua origem na China antiga, sendo que, inclusive, esse modelo chinês seria a base para o modelo de mediação norteamericano, estruturado e difundido pela Universidade de Harvard. Os chineses, inclusive, já formaram um milhão de pessoas para atuarem como mediadores nas escolas (NAZARETH, 2009)

Péres (2006) cita a presença do Tribunal da Águas de Valência, na atual Espanha, como instituição mediadora desde o ano 900. Por seus costumes de realizações de assembleias coletivas, Riquelme (2010) considera os povos africanos como mediadores. Clastres (2004), por outro lado, vê essa função sendo exercida por chefes indígenas da América do Sul, especialmente entre os Guayaky do Paraguai, pois, segundo ele,

[...] o chefe não formula ordens, às quais sabe de antemão que ninguém obedeceria, mas também é incapaz (isto é, não detém tal poder) de arbitrar quando se apresenta, por exemplo, um conflito entre dois indivíduos ou duas famílias. Ele tentará, não resolver o litígio em nome de uma lei ausente da qual seria o órgão, mas apaziguá-lo apelando ao bom senso, aos bons sentimentos das partes opostas, referindo-se a todo instante à tradição de

bom entendimento legada, desde sempre, pelos antepassados. (CLASTRES, 2004, p. 103 – 104).

Tão difícil quanto se tentar identificar a origem dos processos de mediação é fazer uma definição que satisfatoriamente contemplasse seu significado. Vários foram os autores, no entanto, que se enveredaram nessa tarefa. Ferreira (2001, p. 485) conceitua mediação como “[...] 1. Ato ou efeito de mediar. 2. Intervenção, intercessão, intermediação”. Para Ruotti, Alves e Cubas (2009), ela é um instrumento que favorece a resolução de desentendimentos entre pessoas antes que uma das partes se utilize da violência. Auxiliando-as, pois, a alcançarem concordância sem se sentirem prejudicadas. Para Muszkat (2005, p. 13), um o mediador busca: “[...] acordos entre pessoas em litígio por meio da transformação da dinâmica adversarial, comum, no tratamento de conflitos, para uma dinâmica cooperativa, improvável nesse contexto.”

Warat (2004, p. 75), compreende mediação como “procedimento indisciplinado de auto-ecocomposição assistida (ou terceirizada) dos vínculos conflitivos com o outro em suas diversas modalidades”. Sales (2004 e 2007) a entende como uma alternativa pacífica pela qual uma terceira pessoa, fora do conflito, interfere no sentido desestimular e facilitar a resolução do mesmo. Desse modo, essa terceira pessoa medeia uma alternativa de resolução pacífica para os conflitos, mas tendo na essência dessa resolução, o protagonismo de uma relação dialógica entre os entes em litígio. Sobre isso, Sales (2004) ressalta que:

A grosso modo pode-se dizer que a mediação é um meio termo entre a negociação e a conciliação difere-se da primeira, pois requer a participação de uma terceira pessoa junto ao conflito; mas distingue-se da última, pois a atuação desta terceira pessoa não visa conduzir a sistemática da resolução do problema ou conciliar interesses divergentes, objetiva tão-somente abrir, facilitar o diálogo para que as partes compreendam o conflito em todas as suas nuances, a ponto de decidirem pelo melhor deslinde. Na conciliação o objetivo é o acordo, ou seja, as partes, mesmo adversárias, devem chegar a um acordo para evitar um processo judicial. Na mediação as partes não devem ser entendidas como adversárias e o acordo é consequência da real comunicação entre as partes. Na conciliação o mediador sugere, interfere, aconselha. Na mediação, o mediador facilita a comunicação, sem induzir as partes em acordo (SALES, 2004, p. 38).

O ato de mediar se reflete na superação das concepções interpretativas unilaterais existentes sobre o conflito, objetivando-se, assim, uma resolução satisfatória, que permita a superação das divergências presentes. Desse modo, somente com a abertura de uma relação dialógica verdadeiramente democrática, é

que se pode vislumbrar a gestão positiva dos conflitos. Não obstante, é fundamental se destacar que a maioria dos conflitos que emergem na sociedade não se originam primordialmente dos próprios indivíduos, nem de suas livres vontades. São na verdade frutos de contingências sociais, dentre as quais as que se originam das históricas condições miseráveis e sub-humanas a que milhões de pessoas foram sujeitadas a viver, num país alicerçado nas mais abissais desigualdades econômicas, sociais e raciais, como é o caso do Brasil.

Sales (2010) considera a existência de 04 etapas ou objetivos a serem cumpridos em um processo de mediação. O primeiro incide sobre a *solução dos conflitos*, sendo este o mais imediato, visto que se fundamenta na tentativa de se evitar confrontos diretos ou outros atos de violência entre as partes, e também é o que torna a figura do mediador mais essencial. O segundo objetivo é a *prevenção do conflito*, sendo este um resultado positivo do primeiro objetivo, que se dá pela abertura de um processo dialógico entre as partes em litígio, em que os indivíduos aprendem a entender os posicionamentos do outros e, dessa forma, podem antecipar as resoluções, evitando, assim, outros conflitos. Por essas experiências, um paradigma viria a nascer, este centrado na compreensão devida dos direitos e deveres dos indivíduos norteados pela respeitabilidade. Os autogerenciamentos dos conflitos, por intermédio do diálogo, do fortalecimento da cultura de participação social e da cidadania, gerariam a terceira e a quarta etapa do processo mediatório, sendo estas a *inclusão social* e, por fim, a *paz social*.

Sendo a escola um dos espaços em que geralmente as primeiras sociabilidades fora do ambiente familiar ocorrem, a mesma acaba por tornar-se inevitavelmente um campo permeado pelas mais variadas situações conflituosas, cujas amplas complexidades podem ter variações de desde a uma simples disputa por brinquedos de preferência nas séries escolares iniciais, a até mesmo disputas por áreas de tráfico de drogas ou espaços de influência de grupos contraventores, principalmente nas séries finais. Mas, independentemente dos níveis de gravidade dos conflitos que se apresentam, espera-se que a própria escola possa ser protagonista na resolução desses embates, ainda que suas complexidades extrapolem os muros da instituição.

Na busca por estratégias mais eficientes para resolução dos embates que se manifestam na escola, tendo por foco a ideia de se fazer valer um amadurecimento quanto a autonomia individual na resolução desses conflitos, a

mediação gradativamente passou a ganhar espaços cada vez maiores de importância, principalmente diante da gradativa falência das tradicionais estruturas de controle e coação, sobretudo os processos disciplinares como as sanções, as suspensões ou as expulsões. Mas, segundo Vinha (2009), ainda que as escolas almejem o desenvolvimento pleno no que tange a autonomia individual de pessoas, assim como o fortalecimento da ética, uma coisa é o projeto que a escola tem e a outra são os espaços que ela verdadeiramente oferece para a efetivação prática dessa autonomia. Tomás (2010) apresenta a mediação de conflitos no ambiente escolar como:

[...] um processo cooperativo de gestão de conflitos, estruturado, voluntário e confidencial, onde a figura do mediador (aluno, professor e/ou outro adulto pertencente à comunidade educativa), através de técnicas específicas de escuta, comunicação e negociação, promove o diálogo e o reencontro interpessoal para a resolução de conflitos dentro da escola [...] (TOMÁS, 2010, p.10).

Os conflitos e suas mediações passariam a ser, desse modo, vistos como oportunidades para a descoberta do outro e de suas posições perante ao mundo, através da resolução criativa e pacífica dos embates. Seriam também oportunidades para o desenvolvimento nos indivíduos do espírito de colaboração e para o fortalecimento do respeito e da vida em coletividade por intermédio da redução das hostilidades, que viriam pela coordenação das negociações e orientações das discussões, de modo a se chegar a uma melhora nas relações de convivência e também nos acordos perante aos conflitos de forma satisfatória (CALDÉRON, 2011).

Chispino (2007) nos lembra, no entanto, que existem dois tipos de escolas: as que reconhecem que os conflitos existem e buscam transformá-los em oportunidades de aprendizagem e as que negam a sua existência e, desse modo, convivem cotidianamente com as diversas formas de violência no interior de sua instituição. Ainda, segundo o autor, é fundamental o reconhecimento da existência desses conflitos e a assimilação da própria escola como ser protagonista na busca satisfatória por suas resoluções. Sousa e Silva (2006) advertem, no entanto, que a mediação deve ser utilizada estritamente como estratégia de prevenção aos atos de violência, não devendo, pois, ser colocada em prática quando esta violência estivesse instalada, visto que poderia decerto agravar a situação, ao invés de ter efeito contrário.

A adaptação das escolas brasileiras à mediação como forma de resolução para suas questões conflituosas, exigiria modificações no maquinário de sua

organização interna. A escola precisaria sobretudo se fundamentar em uma cultura de diálogo, respeito, igualdade, compreensão, escuta e confiança mútua, despertando em todos os que compõem a instituição (gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade) um sentimento de pertencimento na formação desta cultura de paz em que a escola pretende se inserir. Salientando, pois, que, mesmo com todos os esforços perpetrados, a escola ainda continua sujeita às diversas manifestações de violência, sobretudo pelos que são invisibilizados e silenciados pela sociedade, como denuncia Guimarães (2004):

[...] Quando o uso da palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada. Neste sentido, a reversão e a alternativa à violência passam pelo resgate e devolução do direito à palavra, pela oportunidade de expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sadia busca do desacordo e da diferença, enfim, pela mudança das relações educacionais, que ainda estruturadas no mandar e obedecer, para uma forma mais democrática e dialógica (GUIMARÃES, 2004, p.3).

Ocorreria, por conseguinte, pelo uso da mediação, uma inversão de postura por parte das escolas. Ao invés da mesma tratar os conflitos com os tradicionais instrumentos de coação que culminariam por silenciá-los e invisibilizá-los, tais conflitos seriam agora deliberados de forma coletiva, dando-se voz às partes envolvidas, não no sentido de se buscar um estabelecimento de delito ou de culpa, e sim de se fomentar um aprendizado pela compreensão dos fatores motivacionais condutores dos litígios e pela busca de soluções harmoniosas que versem pelo estabelecimento da paz e do respeito, instrumentalizados sempre por relações dialógicas, abertas e democráticas. Os conflitos e suas resoluções seriam vistos, então, como parte fundamental e inevitável da sociabilização dos indivíduos.

### 3.3 O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT

Existem diferenças conceituais entre projetos e programas. Os primeiros incidem em um conjunto de práticas, com um ciclo específico de vida, objetivando a um resultado específico. Já programas são um conjunto de projetos, que atuam em sintonia, com foco na resolução de problemas complexos. Logo, em todos os programas existem projetos, no entanto, nem todos os projetos fazem parte de programas. O Projeto Professor Diretor de Turma, como o próprio nome já evidencia,

trata-se de um projeto, que adentrou as terras cearenses no ano de 2007, diretamente de terras portuguesas.

Uma especificidade se deu simultaneamente em terras lusitanas e brasileiras ao longo do século XX no campo educacional. Especificidade essa que se referiu ao processo de massificação do acesso ao ensino público, e que, em ambos os casos, não foi devidamente acompanhada por uma evolução qualitativamente satisfatória. Como ratifica Sá (1997, p. 46) “A grande contradição nesta passagem de um ensino de poucos para um ensino de muitos é que o aumento quantitativo não foi acompanhado por uma alteração qualitativa que o primeiro impunha”, gerando, inclusive, problemáticas subseqüentes que exigiriam, pois, das instituições de ensino e dos poderes públicos, respostas para as demandas que se anunciavam. Entre essas problemáticas podemos destacar a violência escolar, os baixos índices de aprendizagem e as evasões.

No caso específico português, dentre as políticas públicas perpetradas pelos entes governamentais para a resolução dessas demandas, destacaremos aqui o Projeto Professor Diretor de Turma, oficializado em 1968, mas cujas origens remontam ao século XIX, quando, então, nas terras do país, fora criada a função de Diretor de Classe, fruto de transformações que se davam no campo educacional no período, resultado da substituição do antigo regime de disciplinas por um regime de classes, no qual cada professor passaria a lecionar mais de uma disciplina e em anos diversos. Nesse contexto, o diretor de classe nasceu da necessidade de se instituir uma maior coordenação desse sistema de ensino (TORRES, 2007).

Dessa forma, pelo decreto de 14 de agosto de 1895, o governo passou a nomear um diretor de classe designado pelo reitor da instituição. A partir de então, cada turma passaria a ter a figura de um professor para assumir atribuições que traziam, dentre suas especificações, uma superioridade hierárquica frente a dos demais professores, sobretudo, para que pudesse, assim, coordená-los (TORRES, 2007). Também tornou-se atribuição do diretor de classe fazer o controle comportamental e de assiduidade de seus estudantes, bem como o de acompanhar os seus rendimentos escolares. Vale salientar que a ideia, nesse primeiro momento, era a de garantir a permanência dos padrões de qualidade das tradicionais escolas de elite, padrões que se encontravam ameaçados pela intensa heterogeneidade das nascentes escolas de massas.

O golpe militar protagonizado por Salazar em maio de 1926 e a respectiva implantação do Estado Novo português, direcionou as escolas para um modelo que versava sobre o doutrinamento estudantil às concepções do novo regime. Em 1936, Carneiro Pacheco, que assumira a pasta de Instrução Pública, altera a nomenclatura desta para Ministério da Educação Nacional, a partir de então a escola passaria a ser um espaço de formação moral e cívica, estritamente vigiada para que ideias subversivas não viessem a ter circulação. As bases do ensino seriam, então, determinadas pelo Estado salazarista. Nesse interim, o diretor de classe é transformado em diretor de ciclos, não havendo, no entanto, muita clareza sobre suas especificações.

O diretor de ciclos ganha novas funções quando, a partir de 1956, visando combater o analfabetismo, o governo lusitano começa a massificar o ensino público. A partir de então, suas funções em muito se aproximariam das do antigo diretor de classe, como reitera Sá (1997) ao afirmar que pode-se perceber uma

[...] grande similitude entre as áreas de intervenção do director de classe e do director de ciclo: conexão e unidade do ensino; controlo disciplinar dos alunos; elo de ligação com as famílias; fiscalização do cumprimento das disposições legais. (SÁ, 1997, p. 42).

A massificação do ensino público e as suas demandas consideravelmente mais complexas tornaram necessária uma adaptação das funções do diretor de ciclos, o que fez com que surgisse, em setembro de 1968, a função de diretor de turma que, em termos, muito se assemelhava aos antigos diretores de classe e de ciclos, e que segundo o decreto-lei, em seu artigo 145, expunha que ao diretor de turma

[...] competia presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar das turmas a seu cargo, quando não estivesse presente autoridade superior, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma, assegurar os contactos com a família, assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas, requisitar o material didáctico necessário, apresentar propostas ao director sobre o que for útil para o ensino e a acção educativa dos alunos, desempenhar por delegação do director parte das suas funções e proceder de harmonia com as instruções superiores (RUA, 2008, p. 81).

Mesmo que as semelhanças em relação as atribuições anteriores desses profissionais viessem a saltar aos olhos, algumas coisas além da simples nomenclatura se viu alterada. A começar pela perda do status hierárquico de professor coordenador dos trabalhos dos demais profissionais integrantes do corpo

docente da turma. Mais do que isso, a função de professor diretor de turma mudava o foco de ação deste profissional. Enquanto os diretores de classe deveriam inclinar suas atenções para a organização dos trabalhos dos demais professores, caberia aos diretores de turma ter um olhar mais centrado nos próprios alunos, priorizando uma abordagem mais voltada para a resolução de problemáticas relacionadas a questões disciplinares e ao próprio processo educativo como um todo.

Enquanto o director de classe e o director de ciclo representavam autoridades escolares não apenas em relação aos alunos mas também em relação aos funcionários e aos professores, ser director de turma significa, sobretudo, ser director dos alunos (Sá, 1997, p. 48).

Diante da recepção obtida por esse projeto em solo europeu, no Brasil, mais especificamente no Estado do Ceará, durante as exposições do XVIII Encontro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), em 2007, uma proposta de implantação desse projeto de política pública em solo cearense fora apresentada. Canindé, Eusébio e Madalena foram os 03 primeiros municípios a fazerem adesão ao mesmo. O evento contou com a presença da Haidé Eunice Ferreira Leite, então professora e diretora de turma em Braga-Portugal. Leite (2008) ressaltou as premissas fundamentais de um diretor de turma, no qual seu papel essencial seria o de

Desenvolver a socialização, promover a cidadania, cultivar a solidariedade, saber escutar, estimular a afetividade, construir a ponte produtiva das relações sociais, integrar e estimular a sabedoria, superar os conflitos, superar a insegurança, debelar a timidez e valorizar o ser constituem, em suma, premissas [...] do diretor de turma (LEITE, 2008, p. 31).

Interessante destacar que Leite (2008) faz questão de ressaltar pontos ligados a convivência entre indivíduos, elencando temas como “solidariedade”, “afetividade” e “superação de conflitos”, o que muito faria sentido diante de uma das especificidades fundamentais a se esperar de um diretor de turma, que é sua capacidade de mediação frente aos litígios que, inevitavelmente, em maior ou menor proporção, fazem parte do cotidiano de qualquer instituição educativa. Conflitos esses agravados sobretudo pela situação em que as mesmas se viram inseridas, frente a um acelerado processo expansivo de ofertas de vagas, assim como no caso português, sem sólidos planejamentos e estudos claros que deliberassem sobre estratégias de qualidade para a massificação do ensino público nacional.

Dentre os objetivos centrais para a implantação do projeto lusitano no Ceará, estava o de justamente desmassificar a escola pública.

O Projeto Professor Diretor de Turma visa à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão. (CEARA, p.1, 2011)

Versava-se sobre o estabelecimento de uma determinada função a ser exercida por um educador que, com suas habilidades professorais, pudesse desenvolver um vínculo afetivo de confiança para com seus alunos, com o intuito de adentrar com mais facilidade em suas diversas problemáticas estudantis, a fim de minora-las. Nesse sentido, o PPDT se caracteriza

[...] fundamentalmente, por conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno a partir do desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que oportuniza aos professores conhecer as problemáticas que fazem parte do cotidiano da sala de aula e implicam diretamente no desempenho escolar e no projeto pedagógico da escola (CEARÁ, 2011, p. 19).

Nas escolas que aderiram ao projeto, qualquer professor interessado em participar poderia se oferecer, não havendo distinção formal entre vínculos empregatícios que impossibilitasse a um professor contratado por tempo determinado assumir as funções. Se exigiria desses profissionais um bom senso de liderança e que fossem ativos e motivadores, pois dessa forma eles conseguiriam um

[...] conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas. Possibilita-lhe, também, atuar como mediador entre os alunos, os demais professores da turma e todos os envolvidos no processo educativo, no intuito de minimizar conflitos e imprevistos comuns à dinâmica escolar. (CEARÁ, 2011, p. 01)

No atual cenário educacional do país, a habilidade em mediar conflitos certamente tornou-se uma ferramenta de fundamental importância para os educadores. Como já fora descrito anteriormente, as relações conflituosas que descambam em casos mais graves de violência, estão entre as maiores preocupações de educandos e educadores. No PPDT, a mediação aparece como uma função específica, atribuída a um indivíduo específico, como uma possível solução alternativa para essa problemática que tanto impacta no desempenho das instituições de ensino. Segundo o próprio material de divulgação elaborado pela

Secretaria de Educação do Estado do Ceará, dentre as várias funções atribuídas do PPDT, elencam-se:

- Mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores;
- Disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola;
- Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos;
- Elaborar e organizar o dossiê de uma turma;
- Lecionar a Formação Cidadã;
- Acompanhar o Estudo Orientado;
- Organizar e presidir as Reuniões do Conselho de Turma (intercalares e bimestrais) que fornecem aos educadores um diagnóstico pormenorizado da turma e tem um caráter avaliativo. (CEARÁ, 2011, p. 02)

Vale destacar que mediar os relacionamentos, seja entre alunos em si ou entre estes e professores ou familiares, já se apresenta como o primeiro tópico de divulgação das funções específicas, o que, de certa maneira, talvez venha a simbolizar uma certa lista de prioridades. Caberá também a este professor, segundo as especificações do projeto, se responsabilizar pela elaboração de uma série de documentações que permitam um conhecimento mais apurado sobre a origem social de seus educandos, bem como a descrição de diagnósticos precisos referentes ao acompanhamento de seus rendimentos e de suas demandas de aprendizagem. Quando necessário, caberá a este profissional a implantação de intervenções que objetivem elevar o desempenho de sua turma.

Segundo Torres (2007), o trabalho do diretor de turma é cada vez mais o de ser um mediador sociocultural e administrador de relacionamentos entre alunos, professores, escolas e famílias. Em seu papel de mediador, ele se coloca na função de coordenador formal e informal de diversos processos do aluno e da comunidade, tendo, cada vez mais, uma função ativa na própria vida dos estudantes, especificamente como interventor na resolução de problemas diversos que comprometam a sua aprendizagem.

Ao ser lançado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, no ano de 2008, o PPDT pretendia ser uma política pública de médio e longo prazo cujas metas incidiriam sobre as demandas mais emergenciais presentes então no campo educacional. Dentre essas demandas, destacam-se as tentativas de se reduzir a evasão escolar; elevar os índices de aprendizagem; reduzir as repetências; e diminuir os casos de violência que acometiam a escola. A partir de 2010 o projeto

passou a ser expandido pela rede pública entre escolas de ensino profissionalizante e regular. Dentre os objetivos do PPDT destacam-se:

- Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho.
- Tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência.
- Manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem.
- Oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade.
- Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional (CEARÁ, 2011b, p. 2).

Para a realização de suas funções, o professor diretor de turma inicialmente teria cinco horas semanais disponibilizadas de sua carga horária, tendo-a reduzida posteriormente para quatro horas. Dentre as tarefas que o mesmo deveria desempenhar elenca-se:

- I. Preenchimento do Dossiê da Turma;
- II. Realização do Mapeamento de Sala;
- III. Constituição do Conselho de Turma;
- IV. Sistematização do Atendimento a Pais ou Responsáveis;
- V. Introdução, na matriz curricular, da disciplina Formação para a Cidadania;
- VI. Observância da prática de Estudo Orientado; e
- VII. Realização de Atendimento Individual ao Aluno (CEARÁ, 2014).

Quanto a disciplina de formação cidadã, caberá o professor diretor de turma trabalhar assuntos como respeito as diferenças, cidadania e autoestima, bem como uma série de temas transversais que objetivem o desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos. Espera-se como resultado prático dessa formação, o surgimento de indivíduos pensantes, tolerantes e críticos, capazes de transformar não apenas a sua condição de vida mas, sobretudo, o meio que o cerca. Dentre os resultados esperados pelas aulas ministradas de formação cidadã, podemos citar os seguintes:

- I. Promoção do desenvolvimento da autoestima, de regras de convivência e respeito mútuo, sobretudo entre alunos e professores;

- II. Ampliação dos níveis de protagonismo, criticidade e responsabilidade dos educandos, transformando suas próprias perspectivas de vida e o meio social que os cerca;
- III. Criação de oportunidades para que os estudantes reflitam sobre suas próprias necessidades e aspirações, estimulando-os a cooperar, expressar sentimentos e opiniões, partilhar preocupações e confrontar ideias, com o objetivo de melhorar suas condutas atitudinais e elevar seus rendimentos de aprendizagem;
- IV. Estimulação para que os educandos construam um maior vínculo com a escola, levando-os a desenvolver habilidades e competências que fortalecem seu envolvimento com os estudos, aumentam a sua assiduidade e contribuem para a elaboração e conquista de seu projeto de vida. (CEARÁ, 2014, p. 13).

A aplicação do Estudo Orientado, permite aos educandos uma melhoria das relações interpessoais, além de instigar um maior domínio das práticas investigativas de resolução de tarefas (MACHADO, 2017). O desenvolvimento das relações interpessoais como instrumento de administração de conflitos escolares, decerto representa uma estratégia a ser considerada, tanto no que se refere a resolução desses conflitos, como também na sua devida prevenção. Por intermédio delas, pode-se fomentar entre os mesmos a capacidade de entendimento do outro, bem como o respeito pelas opiniões contrárias. Segundo Ceará (2014, p. 14) o estudo orientado “Transforma as relações entre os estudantes, a partir de um trabalho voltado para a construção de vivências saudáveis, de novas amizades e de combate às diferentes formas de preconceito e violência”.

Ainda que o PPDT possa ser considerado recente no país, e que por uma série de causalidades ou especificidades problemas em sua estrutura possam ser evidenciados, sua espinha dorsal é regida por uma nobreza que em muito destoa das propostas de escolas-fabris do mundo contemporâneo. Isso por si só já justificaria a necessidade de estudos sobre essa proposta, assim como de todas as outras que vem a idealizar a escola como um espaço capaz de transpor as esferas da escolarização, tornando-a um instrumento formador de indivíduos em suas mais amplas e belas essências e utopias.

### 3.4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Há sempre uma gama de desafios que se colocam diante de um pesquisador tanto antes da elaboração de seu trabalho investigativo, como durante o processo como um todo. A escolha do objeto de estudo, as formas de se olhar e analisar esse objeto, as estratégias a serem tomadas durante a pesquisa e os

diálogos com o referencial teórico, fazem desse percurso algo tortuoso em sua essência, mas fundamental naquilo que se fundamenta: a produção de conhecimentos.

O objetivo geral desse trabalho, atrelado a linha de pesquisa “*Avaliação de Instituições, Programas e Projetos Educacionais,*” centrou-se em analisar o Projeto Professor Diretor de Turma como instrumental para a mediação de conflitos escolares, nos períodos de 2017 a 2019. Tendo como objetivos específicos: 1. Identificar os diversos tipos de conflitos e violências manifestados na escola nesse período e as percepções dos Professores Diretores de Turma acerca dessa temática; 2. Compreender como se deu o processo de implementação do projeto na escola, a escolha dos professores e as capacitações; e 3. Descrever as ações dos Professores Diretores de Turma frente às situações de conflitos na escola.

A escolha da escola ensino médio da rede pública estadual, deu-se por ser uma das maiores instituições escolares do município de Caucaia, cidade a que a mesma se faz presente, e por esta ter apresentado, desde o início da aplicação do PPDT no Ceará, interesse em participar do projeto. A escolha do recorte temporal da pesquisa (2018 – 2019) deu-se por abranger parte do ciclo de duas gestões escolares. Durante a pesquisa pude contar com um certo distanciamento da lógica organizacional da instituição, visto não lecionar na mesma desde o longínquo ano de 2009. Isso, de certo modo, facilitou no processo de análise das *práxis* da escola, bem como nos julgamentos dos dados adquiridos.

### 3.5 ESTUDO DE CASO ÚNICO

As perguntas que norteiam a produção e o desenvolvimento dessa pesquisa dissertativa são: “Existem conflitos na escola? Se sim, quais os seus tipos e as suas motivações?” “Como se deu a implantação do PPDT na instituição e os processos de acompanhamento e capacitação dos professores do projeto?” e “Como os Professores Diretores de Turma lidaram com as situações de conflito na escola?”

A escolha por se fazer um estudo de caso único em uma abordagem qualitativa, se deu pela intenção de se compreender melhor uma determinada problemática que, por si, já é um tanto complexa, “[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Dessa forma, um estudo comparativo com outras escolas, apesar de não deixar de ser interessante em diversos contextos, não transmitiria de forma aprofundada as especificidades típicas de cada lugar e de cada realidade. Cada escola possui uma lógica própria de organização e uma série de particularidades em seus problemas, o que torna por certo difícil e, em alguns casos, injusto certas comparações. Soma-se a isso a intensa dificuldade de pesquisa que o campo de estudos iria proporcionar, o que poderia tornar as análises investigativas excessivamente superficiais.

Borges (2007) ressalta inclusive que a principal virtude de um estudo de caso único incide na possibilidade de se fazer um aprofundamento analítico sobre um fenômeno não aleatório, não sendo a generalização de hipóteses o objetivo central da pesquisa. Para uma melhor compreensão dos diversos fatores motivacionais geradores dos conflitos e as estratégias ministradas pela escola como busca de resolução ou apaziguamento, em especial os processos de mediação, optou-se neste trabalho pelas técnicas do grupo focal e pela pesquisa documental para a obtenção de dados.

### 3.6 GERAÇÃO DE DADOS

#### 3.6.1 O Grupo Focal

Essa técnica está entre as mais utilizadas por pesquisadores que trabalham com pesquisa qualitativa, sendo uma seleção intencional, determinada pelo condutor da investigação, de pessoas ligadas ao objeto de estudo, com características em comum, para que sejam feitas discussões sobre temas gerais e específicos da pesquisa. Sendo definida por Powell e Single (1996, p. 449), como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Ruediger; Riccio (2004) ressaltam na técnica do grupo focal a

[...] possibilidade de intervenção em tempo real no curso da análise e de confrontar as percepções de participantes em suas similitudes e contradições a respeito de um tema, ou grupo de temas, relacionados com

o objeto de pesquisa. Enfatiza-se por meio dessa técnica não apenas as percepções individuais, mas também aquelas oriundas das interações do coletivo, expressas nas estruturas discursivas e na defesa ou crítica de temas e aspectos relevantes da pesquisa (RUEDIGER; RICCIO, 2004, p. 151).

Na condução dos debates, cabe ao pesquisador exercer o mínimo de interferência nas respostas do público alvo, o que não implica dizer que o mesmo não será um participante das deliberações em questão. Lhe cabe ser um facilitador do processo, um moderador no sentido de instigar as questões postas em debate e também manter o foco das discussões nos temas propostos. A ideia central nessa metodologia é a de que existam trocas de informações e experiências. Espera-se que as opiniões possam se desenvolver de forma dialógica, cabendo ao pesquisador interpretar por intermédio dessas relações e embates de ideias, a elucidação do tema a que ele investiga.

Por intermédio das interações com os grupos focais, o pesquisador poderia compreender a forma com que cada um organiza e defende suas interpretações dos problemas, poderá investigar as ideologias por trás das argumentações, o modo como a fala se processa e o nível de conhecimento que cada um demonstra ter sobre as questões postas em análise. Também se pode perceber o grau de consensos ou de discordâncias sobre os assuntos colocados em debate. Morgan (1997) também argumenta ser essa técnica uma das mais rápidas e eficientes no sentido de possibilitar uma ampla coleta de dados e informações para o pesquisador, mas alerta para o risco da existência de participantes monopolizadores da palavra e da razão, que poderiam interferir negativamente nos resultados da pesquisa.

A entrevista de grupo focal foi aplicada de forma semiestruturada, com um total de 13 perguntas, que se encontram anexas a essa pesquisa, sobre os seguintes eixos fundamentais, sendo estes: 1. Percepções e Opiniões Gerais Sobre a Escola e sua Organização; 2. Conflitos e Violências Presentes na Escola; 3. Implantação do Projeto e o Ingresso dos Professores no PPDT; 4. Capacitações e Apoios Pedagógicos; 5. Especificidades do Projeto e 6. Mediações de Conflitos perpetrados pelos PDTs

Participaram do grupo focal um total de 07 professores, estes que atualmente exercem a função de Direção de Turma na escola em questão. Dentre as maiores dificuldades que esperava encontrar para a execução desta técnica,

estava a de encontrar disponibilidade destes professores para se reunirem conjuntamente em uma sala para a realização da entrevista coletiva. Para minha boa surpresa, no entanto, a escola, no ato da montagem dos horários de seus professores, já havia atentado para a ideia de criar uma espaço dentro da carga horária dos PPDTs para que eles pudessem se reunir semanalmente. Desse modo, o espaço temporal do qual eu necessitava para a aplicação da entrevista coletiva já estava disponível na própria matriz de horários da escola, o que facilitou consideravelmente meu trabalho de pesquisa. Tal entrevista fora aplicada em dois horários, parte pela manhã e parte pela tarde, afim de não torná-la tão cansativa.

### **3.6.2 Análise Documental**

Segundo Gil (2007), a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, o que o diferencia, portanto, da pesquisa bibliográfica, que se utiliza das contribuições de variados autores sobre um assunto específico. Antes de adentrar a temática do Projeto Professor Diretor de Turma, procuraremos compreender as dinâmicas da escola e sua organização interna. Para a compreensão do Projeto Professor Diretor de Turma, serão utilizadas as fontes produzidas pela própria Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que no período da implementação disponibilizou uma série de informativos sobre os objetivos e as metodologias do empreendimento a ser lançado nas escolas, tendo por objetivo minorar uma série de problemas presentes no campo escolar, dentre eles os déficits de aprendizagens, as indisciplinas e as evasões.

As informações referentes a origem do projeto em Portugal, serão buscadas em fontes secundárias como livros, artigos, dissertações ou teses que tenham feito anteriormente esse trabalho de historicização e que tenham ressaltado as demandas e os contextos de sua implementação em solo português. Já na escola, serão observadas as planilhas referentes aos relatórios que todos os professores participantes do projeto tem que preencher, assim como os portfólios das turmas criados por esses educadores.

### 3.7 A ESCOLA PESQUISADA

Razões práticas e afetivas me inclinaram na escolha de meu campo de pesquisa. Afetivas por ser esta uma escola em que lecionei a exatos 10 anos atrás do momento em que escrevo esta dissertação, e práticas por ser esta uma instituição dotada de uma organização administrativa que considere ser bem satisfatória, de um clima escolar um tanto agradável, e sobretudo pelo fato de a mesma ter abraçado de forma consistente o projeto a que me propus a investigar.

Trata-se de uma instituição pública de médio porte, ligada a rede estadual de ensino, fundada no ano de 1982. Situa-se no município de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, com cerca de 900 alunos distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. Possui um número de 05 gestores, sendo 01 diretor, 01 assessor financeiro e 03 coordenadores, conta também com um total de 44 professores e 06 funcionários, sendo que, desses professores, 07 exercem a função de Professores Diretores de Turma. A escola localiza-se um tanto distante do setor central da cidade, em um bairro carente do município, e recebe alunos sobretudo das áreas praianas, também carentes, o que evidencia as vulnerabilidades sociais a que esses atores estão sujeitos. Os discentes, em sua maioria, se valem do transporte escolar para chegar à escola.

A instituição dispõe de 12 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de ciências, 01 sala de multimeios, pátios cobertos, 01 quadra poliesportiva, espaços de convivência e 01 quadra de vôlei de praia. Suas salas de aula são climatizadas com sistemas de ar-condicionado e se encontram em relativo bom estado de conservação. O prédio em si passa por reformas pontuais, segundo um dos coordenadores, dentro dos limites do possível em termos de recursos, mas ainda longe do ideal. Os espaços administrativos são bem confortáveis, incluindo as salas do grupo gestor (diretoria e coordenação), dos professores e da secretaria. A escola também dispunha de uma sala de reuniões, sendo esta a de que me utilizei para a aplicação dos grupos focais.

Nesse período de aplicação das entrevistas e da respectiva coleta de dados, por ser, talvez, a mediação de conflitos meu objeto de estudo, acabei sendo condicionado a investigar com mais atenção alguns pormenores da escola ligados a essas categorias, dentre eles os possíveis embates que eventualmente poderiam existir entre a equipe gestora e o grupo de professores, no entanto, não me foi

possível observar a existência de significativas relações litigiosas entre os mesmos, ao contrário, pode constatar sim a existência de convivências bem amistosas e respeitosas entre os indivíduos.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

No primeiro capítulo dessa dissertação fizemos uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de Estado, Escola, Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais. No capítulo seguinte tratamos de forma mais específica os objetos dessa pesquisa, sendo eles: Conflito, Violência e Mediação. Destacamos, também, os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, bem como foram apresentados o projeto analisado, Professor Diretor de Turma, e o campo de estudo. Nesse terceiro capítulo serão apresentados os resultados e as análises obtidas por intermédio do Grupo Focal e das análises documentais, objetivando responder as perguntas norteadoras dessa pesquisa. Ao final, considerações serão feitas sobre questões gerais do trabalho investigativo.

Iniciamos os trabalhos dessa pesquisa fazendo um mapeamento dos conflitos que aconteciam na escola, tendo como fontes de informação os próprios professores diretores de turma, que se prontificaram gentilmente a responder as entrevistas a que propus. Também pude contar com colaboração da equipe gestora da escola que, em todos os momentos, se colocaram à disposição para ajudar, fornecendo todos os subsídios de que precisei, bem como disponibilizando os espaços adequados para a realização das entrevistas coletivas.

Os diretores de turma da escola totalizam 07 professores, com licenciaturas variadas, sendo 04 homens e 03 mulheres, efetivos da rede pública estadual, com idades que variam de 25 a 45 anos e cuja formação acadêmica encontram-se predominantemente nos níveis de especialistas. No sentido de preservar suas identidades, como acordado previamente com os mesmos, os chamaremos nessa dissertação com a nomenclatura de “PDT” e em seguida os numeraremos de 01 a 07. Os PDTs assinaram um termo autorizando a utilização e a divulgação de suas falas para essa pesquisa. Falas essas que serão transcritas tal qual foram ditas, preservando-se, inclusive, eventuais discordâncias com as exigências gramaticais formais da norma culta.

Nos primeiros diálogos com os professores havia uma certa unanimidade em se afirmar que a escola era um ambiente um tanto tranquilo e que os casos de conflito eram pontuais e pouco expressivos. No entanto, com o avançar dialógico das entrevistas, a existência de tais conflitos foi se manifestando, revelando, pois, situações de gravidades variadas, que precisaram ser diagnosticadas e, diversas

vezes, remediadas pelos professores e pelo grupo gestor, afim de se reestabelecer a harmonia e a coesão coletiva na instituição. Eram esses conflitos que interessavam para a elaboração dessa dissertação, conflitos esses que serão descritos e analisados mais adiante.

Quanto ao PPDT, o objetivo não incidiu em examiná-lo como um todo. O foco desta investigação perpassou pelas relações dos profissionais participantes dos projeto com as situações litigiosas envolvendo alunos, bem como o modo com que esses profissionais mediam ou não os conflitos existentes. Fez-se inicialmente uma análise documental do projeto, considerando-se que tal análise contribuiria fundamentalmente com o objetivo dessa pesquisa. Analisamos os dados, a partir de uma organização sistemática, levando em consideração as observações partindo dos registros escritos, das transcrições das entrevistas, a análise documental e de outras informações percebidas durante a pesquisa na escola. Feito isso, encontramos a maneira satisfatória para apresentar os resultados e refletir os achados do presente trabalho.

#### 4.1 PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA

Consideramos importante começarmos a análise dos dados obtidos pelas entrevistas de grupo focal, iniciando pela percepção que os professores teriam em relação ao campo de estudo dessa dissertação. Isso se fez pelo entendimento de o relacionamento dos indivíduos para com o seu meio, em muito poder influenciar as suas percepções sobre o mesmo. Decerto, a dialogicidade entre a visão dos professores sobre a escola em que lecionam, com as respostas obtidas nas entrevistas, poderiam contribuir para criarmos um cenário interpretativo mais amplo sobre as relações desses educadores para com os conflitos escolares e para com o projeto professor diretor de turma.

A escola, desse o início deste trabalho investigativo, se apresentou como um local bastante agradável e receptivo. Nos 06 dias de convivência em que tive oportunidade de ter, não consegui observar problemas ou embates significativos que viessem a destoar de minha percepção inicial. No entanto, não sendo eu uma figura pertencente a instituição e não estando presente de forma cotidiana nela, seria perfeitamente possível e coerente que uma série de conflitos pudessem estar a passar despercebidamente a meus sentidos e, por essa razão, considerei os

discursos dos que tem lugar de fala, sendo eles os professores da escola, mais representativos e mais fidedignos para fazer a caracterização geral da escola.

Nos dados obtidos por intermédio da aplicação do Grupo Focal, as respostas dos professores não destoaram muito de minhas impressões iniciais. Segundo PDT 03 “a escola tem uma atmosfera boa, você gosta de trabalhar porque todo mundo se dá bem. A gente não tem muitos conflitos, então, é um ambiente em que as pessoas se dão bem.” Uma professora fez questão de ressaltar esse ambiente agradável fazendo uma comparação com outra escola de realidade oposta, segundo a PDT 02 “eu trabalhei em uma escola não muito democrática e ela gera mesmo traumas, e aqui é tudo muito diferente, é mais aberto para se conversar, para resolver algum problema, a gente é mais ouvido.”

Essa visão positiva da escola, de ser esta um ambiente essencialmente agradável, não é uma exclusividade desta instituição pesquisada. Diversas outras literaturas já afirmavam essa visão em relação as instituições escolares, dentre elas a de Debarbieux (2006), segundo ele, o fato da escola ser vista como um espaço de socialização, a faz ser alçada a um posto fundamental na sociedade, sendo-a, pois, vital para toda uma coletividade. Dentre os fatores que contribuem para a construção desse ambiente agradável, está a pouca existência de conflitos, sobretudo conflitos fomentados por favorecimentos, que em muito destoam do princípio da impessoalidade, que deveria ser característico a um funcionário público.

[...] como já foi dito antes, eu já trabalhei em algumas escolas que havia toda uma hierarquia, chegando ao ponto de se ter um tipo de merenda para um professor e um tipo de merenda para outro, também vagas de estacionamento para um tipo de professor e outras vagas para outros professores entendeu? Então eu já vi esse tipo de coisa acontecer e aqui é diferente, esse tipo de coisa realmente não acontece. O tratamento em geral é de igual para igual, não vejo ninguém dizer que seja penalizado por isso ou por aquilo, ou porque sou mais antigo, tenho mais experiência, porque meu contracheque é maior do que o seu. Então tudo isso influencia demais na qualidade do trabalho [...] (PDT 05).

O professor que fez a fala anterior ressalta ainda ser essa qualidade de convivência no ambiente escolar é algo que influencia diretamente nos resultados dos estudantes, para ele um professor que se sente bem em uma determinada escola, certamente fará seus trabalhos de forma mais satisfatória e irá se dedicar de forma mais expressiva a suas funções. E isso seria fundamental, segundo ele:

[...] porque os alunos vem de uma situação de fracasso familiar, fracasso dos pais, violência, tráfico de drogas, prostituição... então eles já chegam aqui numa situação bem complicada, a gente não pode transformar a vida deles num mar de rosas, a gente tem que fazer o mínimo para dar um rumo para eles e uma das opções seria uma faculdade, isso seria uma possibilidade, seria um caminho nobre, correto, ser alguém de nível superior. Então, se eles conseguirem ter algum um rumo na vida por serem motivados por alguém, então isso já valeu a pena (PDT 05).

Mesmo havendo uma certa uniformização na fala dos professores quanto a satisfação com a escola, em alguns trechos da entrevista podemos notar que ela nem sempre se dá quando se referem aos desempenhos dos estudantes ou às relações entre professores e alunos. Isso pode ser percebido na fala de um dos professores ao destacar aspectos e positivos e negativos da escola. Segundo ele, o que a escola tem de melhor é

[...] esse lado humano do corpo de professores, aqui é o melhor lugar onde eu já trabalhei, aqui a gente brinca que se essa escola não tivesse alunos seria o melhor lugar para se trabalhar (risos), o que a gente não vê é esse retorno por parte dos alunos, mas aqui na sala dos professores, parece que a gente nunca teve infância! Se a gente resolve brincar, todo mundo entra na brincadeira e a gestão também brinca com a gente, eu acho perfeito na questão dos profissionais e da gestão, e também boa parte da gestão estudou aqui, vieram daqui, né? Então, acho que tudo também parte desse princípio, o corpo docente daqui é muito bom (PDT 06).

Dentre os pontos negativos mais destacados pelos professores estão as evasões e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Segundo esses, essas dificuldades se dão por um conjunto de fatores, dentre os quais podemos destacar a situação de extrema pobreza em que muitos estão inseridos, o fato de morarem em áreas de risco, disputadas por grupos criminosos rivais, e a desestruturação familiar da qual muitos estão expostos. Essas dificuldades em lidar com essas realidades, são destacadas pelos professores como pontos negativos da escola. Muitos desses educadores afirmam, às vezes, se sentirem perdidos, sem saber como trabalhar certos conteúdos, visto o baixo nível de assimilação que esses alunos tem com assuntos relacionados ainda às primeiras séries fundamentais

[...] tem a questão do nível do nossos alunos, que é muito baixo em termos de conteúdo, a gente tem muita dificuldade com esses alunos que chegam aqui sem saber ler e escrever e que apresentam muitos problemas, sabemos disso porque a gente fez uma avaliação diagnóstica. E é por a gente receber alunos com muita dificuldade que é muito complicado trabalhar, principalmente com alunos da 1ª série do ensino médio, também tem a questão da evasão, alguns alunos acabam saindo porque vão trabalhar ou coisa do tipo, e também tem casos de gravidez indesejada na

adolescência e que acontece bastante aqui na escola e é um outro ponto negativo (PDT 03).

Chama atenção que a fala do PDT 03, que contou com o assentimento dos demais professores presentes, demonstra uma certa contradição com os resultados das pesquisas oficiais publicizadas pelas organizações governamentais. Estas que apresentam em seus resultados, significativos avanços no que tange a aspectos qualitativos de absorção de conhecimentos por parte do alunado. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, de 2017, o Ceará tem o sexto melhor resultado nacional nas avaliações do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sendo o melhor do Nordeste, superando inclusive em 1,4 pontos a meta proposta por essa avaliação para o ano de 2017. Nas séries finais do ensino fundamental, a superação da meta deu-se de forma mais tímida, elevando-se em 0,3 pontos. Ainda, segundo os dados da pesquisa, o ensino médio continua a representar os piores resultados educacionais do país, estando distante ainda das metas propostas pelo Ideb, em uma realidade bem adversa da que apresenta o ensino fundamental.

Difícil, pois, é explicar essa contradição entre as opiniões dos educadores e os dados da pesquisa. Segundo o PDT 04, existe um considerável “desinteresse dos alunos pelas aulas”, e isso seria fruto da defasagem de aprendizagem das séries de ensino fundamental. Frente a isso, poderia ser essa concepção negativista dos professores sobre o nível de aprendizagem de seus alunos, apenas fruto de um equívoco interpretativo coletivo? Seria essa uma evidencia da defasagem das práticas pedagógicas da escola? Ou os dados obtidos pela pesquisa não ilustram de forma fidedigna a realidade das instituições escolares? Tais problematizações demonstram a existência de intensa demanda de estudos sobre tais assuntos.

Dentre os pontos mais relatados pelos professores, sobre os aspectos negativos da escola, se encontram a sua estrutura física, cuja precariedade impacta de forma significativa nos processos de ensino-aprendizagem. Ao ser perguntado sobre o que poderia ser melhorado na escola, o PDT 03 afirmou que “um pouco da estrutura eu acho que poderia ser melhorada, porque nós temos a falta de muitas coisas, por exemplo, a biblioteca melhorou um pouquinho mas ainda não tá no ideal.” O mesmo professor destaca ainda a ausência de alguns espaços que, segundo ele, poderiam ser úteis como instrumentos complementares de aprendizagem, “falta muito material, o laboratório de informática ainda tá sendo

montado, e aí não temos muitos computadores, apenas oito, que para uma sala de aula completa é muito pouco, então falta melhorar muito essa estrutura, mais aparelhos de ar-condicionado [...], falta um refeitório [...]”. PDT 01 ressalta a melhoria na estrutura física da escola, destacando a importância dos aparelhos de ar-condicionado “a infraestrutura melhorou sem sombra de dúvidas com a chegada dos ar condicionados, porque eu vejo que é uma outra aula, nós vivemos em um clima quente, semiárido, semidesértico, mas é outra aula com aparelhos de ar-condicionado, a escola tá crescendo.” Este professor ao mesmo tempo em que enfatiza a melhoria da infraestrutura da escola, também denuncia:

[...] nós tivemos um avanço na infraestrutura positivamente, mas também há a falta de um banheiro melhor para os alunos, de uma acessibilidade realmente presente na escola, por que ainda está longe do ideal, a infraestrutura de algumas salas ainda deixam a desejar, a dificuldade de usar computadores, na direção de turma de vez em quando nós precisamos de computadores e de um laboratório de informática, só que na nossa sala tem 40 alunos e no laboratório só tem oito computadores, se eu for com 8 alunos pra lá, os outros vão ficar com quem? Então, a gente precisa desse suporte. Uma outra coisa que eu vejo negativo aqui na escola é que ela é muito isolada, muito cercada por mato. Em alguns momentos a gente sente insegurança, principalmente nos últimos meses aqui no estado, isso nos gera uma certa insegurança. (PDT 01)

Podemos afirmar que os problemas estruturais relatados pelos professores estão, de certo modo, demasiadamente ligados ao processo de massificação das escolas públicas a partir da segunda metade do século XX, em que governos tiveram que conduzir os investimentos públicos da área educacional para a construção de escola e para a contratação de professores, não sendo, pois, essa massificação acompanhada de uma preocupação qualitativa. Escolas sem estrutura adequada ou sem a manutenção adequada, ou, ainda, que passaram apenas por adaptações para o recebimento de um público diferenciado, sendo este o caso de inúmeras escolas de ensino infantil e fundamental que em um determinado momento vieram a se tornar escolas de ensino médio, tornam latentes essa perspectiva de massificação do ensino. As falas dos professores evidenciam essa insatisfação e evidenciam o quanto essa carência estrutural impacta nos trabalhos desses profissionais.

## 4.2 SOBRE OS CONFLITOS E AS VIOLÊNCIAS PRESENTES NA ESCOLA

A escola é um espaço de sociabilidade, e como tal, está sujeita a todas as possibilidades positivas e negativas que uma vida coletiva pode trazer. E estando ela circunscrita por realidades sociais essencialmente complexas, tais realidades acabam por adentrar seus espaços, produzindo efeitos diversos nas relações ensino-aprendizagem a que essa instituição se propõe a fazer. Frente a isso, a mesma se vê inserida em árduos desafios, dos quais, muitas vezes, ela não se encontra devidamente preparada para enfrentar, sobretudo as séries de conflitos que, em significativa quantidade de vezes, tem suas origens fora dos muros da instituição, bem como as mais variadas formas de violência que advém como a expressão máxima e mais nefasta desses conflitos. Sobre esse constante receio da violência, um professor denuncia

A área de onde os alunos vêm é muito carente, chega em um ponto em que a gente chega a ter medo da questão da violência [...], eu já sofri intimidação aqui na escola, não foi só uma vez e nem duas, então há um certo receio que a gente tem devido à localidade, devido a situação de morada nesses meninos. É uma área muito carente, muito carente mesmo. Área que estatisticamente é muito violenta, por isso eu acho que o maior problema que a escola tem aqui e a questão da vulnerabilidade dos alunos (PDT 06).

O professor anterior faz uma ligação direta entre os atos de violência presentes na escola e a localidade de onde os alunos vêm. Pela sua interpretação, crianças e jovens que vivem nas áreas mais pobres seriam mais sujeitas a uma certa vulnerabilidade social. Uma professora complementa ressaltando uma ausência de perspectiva de vida entre esses jovens, fruto da realidade social em que eles estão inseridos. Segundo ela

[...] eles não tem perspectiva de crescer, de aumentar, de conseguir algo. Para eles “isso aqui é minha realidade”, “o que tem perto de mim”. O que tem pra eles é tão pequeno, tão pobre, então eles não precisam crescer! Tanto que às vezes a gente até mesmo escuta eles brincando de que vão ser presos ou irão para cadeia, é uma brincadeira, mas é uma coisa muito séria! É algo sério, e às vezes ele tá externalizando aquilo que ele vê! É uma realidade muito difícil (PDT 07).

A escola pesquisada, como parte das escolas brasileiras, está sujeita a uma série de manifestações conflituosas que possam vir a gerar atos diversos de violência. Isso acaba sendo uma preocupação constante entre educadores e

educandos que se sentem extremamente vulneráveis a essas situações de violência, muitas vezes advindas de rivalidades externas, mas que a instituição acaba por involuntariamente agregar e, por consequência, internalizar. Em relatório de 2006 do Estudo das Nações Unidas sobre a Violência contra Crianças, a ONU afirma que

[...] a violência nas escolas também assume a forma de brigas e atitudes intimidatórias de colegas. Em algumas sociedades, comportamentos agressivos, inclusive brigas, são amplamente percebidos como um problema disciplinar de pouca monta. A intimidação está frequentemente associada à discriminação de estudantes de famílias pobres, de grupos etnicamente marginalizados ou com características pessoais singulares (como, por exemplo, sua aparência ou alguma deficiência física ou mental). Na maioria dos casos, a intimidação é verbal, mas ela pode também envolver violência física. As escolas também são afetadas por eventos ocorridos na comunidade maior, como, por exemplo, por uma maior incidência de cultura de gangues e de atividades criminosas relacionadas a gangues, particularmente envolvendo drogas (ONU, 2006, p. 17).

O entendimento sobre conflito e violência são complexos em sua essência, principalmente pelas inúmeras faces com que eles podem se manifestar. Como já fora descrito no capítulo segundo desta dissertação, existem diferenciações conceituais sobre ambos. Antes de fazermos uma análise sobre essas manifestações na escola pesquisada, buscamos entender a compreensão que os professores diretores de turma tinham sobre conflito e violência, e se eles os entendiam como sinônimos ou diferentes. Na entrevista por grupo focal perguntamos sobre as concepções que eles tinham acerca de “conflitos” e sobre o papel do professor diante deles. Dentre as respostas podemos elencar

Eu acho o conflito é uma discordância entre as pessoas, às vezes é saudável e às vezes não é, porque não se chega a lugar nenhum. Então quando você tem uma discordância e ela se resolve bem, as pessoas acabam crescendo com isso, aí é legal. Mas, se ficar só na discordância e não se chegar a lugar nenhum, aí é complicado. E dentro da escola tem muitos conflitos, por que a gente vive um mundo aqui dentro, então o tempo todo a gente lida conflitos de todos os tipos, dos menores aos mais graves, conflitos políticos, conflitos de ideias, conflitos até de facções, têm de todos os tipos (PDT 03).

A definição de conflitos descrita por este professor em muito se assemelha a que fora feita por Costa (2003), segundo este, conflitos podem ser positivos, no entanto, suas resoluções não podem advir apenas de acordos, muitos deles exigem enfrentamentos. Principalmente porque conflitos mal administrados e mal resolvidos podem gradativamente ascender para atos de violência. Numa

definição específica sobre a violência escolar, Elias (2001) afirma que o termo exprime diversas quantidades de práticas diferentes que se apresentam juntas, envolvidas. Sendo, pois, algo muito complexo. Envolve muitos tipos de violência dentro do contexto escolar, com qualquer indivíduo ou instituição que esteja vinculada direta ou indiretamente com a escola. Abramovay e Rua (2002) denunciam ainda que a esperança posta sobre a escola, de ser ela um ambiente de preparação para o mercado de trabalho, para formação de conhecimentos e de valores, está sendo perdida e substituída por dúvidas levantadas pela sociedade, pautadas pelos atos de conflitos assistidos pela comunidade ou publicizadas pela mídia.

Em alguns momentos, os professores entrevistados emitem certos juízos de valor acerca da participação familiar no processo educativo. Segundo a opinião coletiva, existe uma certa negligência familiar para com o acompanhamento da vida estudantil de seus filhos, o que em muito influencia no desempenho geral da instituição.

O aluno já vive em meio a conflitos relacionados a famílias desestruturadas, e são uma geração nova porque os pais são jovens, tem filhos bem jovens e essa nova geração não se preocupa tanto com educação. Outro dia, fiz uma atividade com a turma do primeiro ano, e percebi que eles eram mais gratos aos avós do que os próprios pais porque eles são deixados sempre com os avós. Então, por serem os avós mais velhos, eles já viviam em conflitos constantes e traziam esses conflitos para dentro da escola, então, fica mais difícil porque para o professor resolver todos esses conflitos não dá, a gente pode tentar resolver a nossa parte, dar educação, dar formação, mas a base mesmo tinha que vir da família (PDT 02).

O argumento da professora anterior centra-se naquilo que versa a Constituição Federal, em seu artigo 205, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que, em seu artigo 2º, estabelece a educação como um dever atribuído a família e ao Estado, o que legitima sua fala frente aos princípios legais da república brasileira. No entanto, os pormenores dessa questão são exponencialmente mais complexos, e a literatura especializada sobre essa questão já a problematizou e enfatizou de maneira muito consistente as deficiências educacionais de consideráveis números de famílias brasileiras, o que decerto impossibilitaria esse protagonismo na educação de seus filhos. Podemos perceber esse desconhecimento do papel transformador da educação, por parte de muitas famílias, na fala de outro professor

Conflito, na minha maneira de ver, seria uma forma diferente de ver uma determinada situação, por exemplo, eu vejo muito conflito entre nossos alunos, os pais e a escola na medida em que nossos alunos não querem ver educação como uma válvula de escape ou alguma coisa que, entre aspas, vai salvar a vida dele. No ambiente onde ele está, ele não vê isso, e muitos pais também não veem a educação como uma válvula de escape, um caminho correto. O aluno pode até não chegar na universidade, mas formá-lo um cidadão, para respeitar e ser respeitado, é um objetivo muito interessante da escola, então, conflito é essa diferença no modo de ver, por exemplo, a educação. Às vezes pais e filhos não a veem da mesma forma, às vezes nenhum dos dois consegue ver com a mesma importância que o professor vê, então, os alunos acabam não tendo naquilo que o professor ensina, algo importante! Lembrando que educação é a longo prazo e, sobre o conflito, é algo que tem que ser mediado pelo professor, porque todo dia você tem que fazer uma construção nova (PDT 01).

Na fala anterior, o PDT denuncia duas das queixas mais comuns entre os professores, sendo estas o desinteresse dos estudantes pelas aulas ministradas e a negligência da família para com o acompanhamento de seus filhos. Analisando por outro viés, Perez (2000), em estudos realizados sobre a participação dos pais na escola, conclui que são poucas as reuniões de pais marcadas pela escola e, em sua maioria, não abrem espaços de fala para os mesmos, fazendo-os apenas espectadores passivos do trabalho da escola, não lhes dando espaços de participação nos projetos políticos da instituição. Lahire (1997) afirma ser essa suposta omissão familiar, um mito criado pelos professores que, ao não verem os pais presentes na escola, julgam os mesmos como sendo destituídos de interesse pelos estudos de seus filhos. Tal argumento ainda teria por intuito justificar as mazelas escolares.

Sobre as respostas referentes ao entendimento dos professores diretores de turma sobre violência, podemos destacar

Violência tem a ver com o conflito, e pode chegar ainda a determinados pontos que pode vir a causar danos, às vezes físicos, às vezes psicológicos, emocionais. Vai depender do quanto ela vai se alastrar (PDT 03).

Violência para mim é você atacar o outro fisicamente ou mentalmente e querer propagar suas ideias sem querer saber se alguém ou várias pessoas vão discordar das suas. É você não aceitar o princípio contraditório, por exemplo: eu quero sentar nessa cadeira e o menino sentou nela, então eu vou lá, inconsequentemente, e faço qualquer tipo de violência. É um aluno não aceitar a ideia do outro, centralizar a verdade para ele, isso é uma busca de se impor, a violência é uma imposição. A violência é um conflito descontrolado, é algo que desagrada e não chega a lugar nenhum, o conflito pode chegar um denominador comum, um conflito pode ser saudável, mas a violência não, a violência é negativa, você não vai resolver um problema brigando, você não vai resolver o problema impondo sua ideia

em relação ao outro, então, violência é o excesso de algo negativo (PDT 01).

O PDT 03 fez uma diferenciação dos tipos de violência de forma semelhante à realizada pela Organização Mundial da Saúde – OMS (2002), sobre isso o PDT 07 ressalta que “[...] para os alunos a violência é apenas a violência física, eles acham que somente essa violência é a que existe!” Na fala do PDT 01, ficou evidente a diferenciação que ele faz em relação a conflitos e violências, sendo, pois, sua visão sobre conflito semelhante a de Nascimento e Sayed (2002) que argumentavam serem as relações conflituosas, oportunidades para o amadurecimento coletivo, ao contrário dos atos de violência que não trariam fator positivo algum para a vida em coletividade. Sobre os tipos de violência que acontecem entre estudantes e na escola de forma geral, as falas dos professores as denunciam de forma entrelaçada as realidades familiares e sociais

Acontece sim violência psíquica, violência mental, que a gente chama de bullying, e violência física nós já tivemos aqui, mas não ouve muitos casos, mas nós já tivemos inclusive algum tempo atrás, um vídeo que viralizou nas redes sociais, em que houve uma violência, uma briga, uma violência física que generalizou. A escola procurou resolver o conflito, mas eles mesmos, os alunos, tinham a ideia de propagar aquele vídeo, para dizer que a escola é isso, para criar um rótulo para escola, mas a escola, nossa escola, não é violenta. Ela não é uma escola que costuma ter violência física e quando acontece, a gente busca resolver e mediar da melhor forma possível, chamando a família, chamando os envolvidos, para que isso não aconteça mais, porque vai prejudicar não só o aluno, mas também a escola. A escola é um ambiente de aprendizagem, não é um ambiente para você aprender a bater, não é um ambiente para você aprender a se impor, é um ambiente de aprendizagem e num ambiente de aprendizagem ensina-se a gentileza (PDT 01).

Eu vejo muita violência, e a gente como diretor de turma percebe isso muito na casa deles. Os alunos contam para gente naqueles relatórios, vários tipos de violências e eu fiquei apavorada porque eles contam da violência que eles sofrem nas famílias, em casa, muitos casos assim, que são bem complicados mesmo! Certa vez eu fiz uma atividade para eles escreverem quem sou eu, e aí muitos relataram coisas que eles vivenciaram em casa bem pesadas mesmo, a gente já teve aqui na escola, no passado, por exemplo, casos de adolescentes que escola teve que passar para o conselho tutelar, e aí o conselho tutelar já resolveu lá questão, então, sempre a gente vê esses casos assim, tem bastante por aqui (PDT 03).

Nós temos, assim, essa violência do bullying, alunos não aceitam a opção sexual do outro aqui na escola. Nós tivemos um certo número de alunos e alunas que sofreram por suas escolhas de sexualidade. E a gente tem essa questão também que eles trazerem do dia a dia, os relatos de violência que sofrem em casa, no trabalho, aqueles que trabalham no ambiente fora da escola. Mas, como você perguntou como é a violência na escola, na escola é o bullying, e vez ou outra acontece essa violência física, mas é uma coisa que preocupa, porque os alunos trazem esses conflitos, essa violência, essa forma mais cruel de impor, uma situação que já vem de família. Muitas

meninas têm problemas dentro de casa por causa da sexualidade, muitos meninos homossexuais têm problemas dentro de casa por conta da violência que a família proporciona por não aceitarem sua opção (PDT 01).

As falas dos professores deram-se de forma substancialmente carregadas de angústia frente às realidades que cotidianamente encontram em suas rotinas de trabalho, o que em muito destoa das concepções de uma escola simplesmente reprodutora dos valores da classe dominante (Bourdieu, 2009) ou de uma escola excessivamente disciplinadora (Foucault, 1987). A indignação frente às realidades familiares e sociais dos estudantes, afastavam desses educadores as perspectivas de uma educação alienada e os aproximavam da pedagogia freiriana, de uma escola libertadora e comprometida com a transformação social de seu meio.

Em um caso específico, a violência vitimou um dos professores, este precisando inclusive de auxílio médico para lidar com essa situação, como assim ele relata

Eu sofri semana passada uma violência psicológica, uma intimidação, esse foi um caso muito fraco, mas ano passado tive baque legal, psicológico, uma aluna veio me dizer que iria botar uma 12 (pistola) na minha cabeça e me dar um tiro, porque eu ironizei uma pergunta boba que ela me fez! E ela falou que essas coisas ela resolvia com uma 12 na cabeça, então eu tive que passar um tempo descansando em casa [...] mas eu tinha certeza de que ela falou da boca para fora, mas, assim, você sofrer um negócio desse! [...] Aí eu decidi que eu tinha que descansar, tinha que dar um tempo, e foi o que aconteceu comigo, vi que não tinha condições de vir para cá, eu acordava de manhã, pensava em vir, depois dizia que não iria, cheguei ao ponto de pedir um auxílio médico. É difícil, é difícil (PDT 06).

Em pesquisa divulgada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 71% dos 762 profissionais de educação da rede pública de vários estados, entrevistados no ano de 2017, se afastaram da escola devido a episódios propiciado por problemas de ordem psicológica nos últimos cinco anos, sendo o estresse relacionado a situações de insegurança, o de maior incidência, com 501 ocorrências (65,7%), seguido da depressão 53,7%. Segundo os dados da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC e da Secretaria de Educação de Fortaleza – SME, 2.631 professores saíram da rede pública de ensino, em sua maioria por razões relacionadas a distúrbios psicológicos, o que evidencia não ser o problema vivido pelo PDT 06 um caso isolado.

Ainda sobre os casos de violência presentes na escola, os professores relatam com assombro a naturalidade com que os estudantes descrevem as violências que fazem parte do seu cotidiano. É como se não se tratasse de violência em si, e fossem apenas consequências de situações isoladas

[...] e até mesmo espancamentos eles (alunos) acham normal! Conversei com uma aluna aqui vítima de espancamento e ela achou graça das manchas roxas que tinha, como se isso não fosse uma violência, ou uma coisa grave. Como se fosse apenas uma pisa que o pai resolveu lhe dar de corda, de cinturão, de pedaço de pau, e para ela isso era normal. Ela achava graça agora, mas na hora da surra chorou, e me disse que ele (pai) já estava acostumado a fazer isso! É difícil (PDT 06).

Violência é um leque maior, mas violência para eles é uma banalidade. A gente sofre intimidação em sala de aula, isso para mim já soa como violência. Um menino fala mais alto, isso pra mim já soa como violência, mas para eles, não, isso é muito mais comum. Você pede para um aluno que gritou sair da sala de aula e ele nem entende o porquê disso. Para ele, ele não fez nada, para ele, isso é comum, mas para gente não. Então, violência é um leque muito grande, e no caso deles, como eles estão inseridos nesse contexto, em uma área muito periculosa, isso é banal, é mais do mesmo, onde eles sofrem violência diariamente e às vezes nem sabem (PDT 05).

A violência foi parte significativa da formação da sociedade brasileira. O tratamento brutal dado as forças de trabalhos cativas que impulsionaram a economia do país evidenciam isso (HOLANDA, 2006). Essa herança fez com que os castigos físicos fizessem parte das metodologias educativas das famílias brasileiras, e isso decerto continua. Os castigos físicos sofridos pela aluna relatados na fala do PDT 06, nada mais são do que históricas metodologias de disciplinamento, oriundas de nosso passado colonial e imperial, em que tais medidas eram as práticas corriqueiras e que, como visto, ainda conta com certa continuidade.

Os PDTs 06 e 05 também fizeram uma distinção clara entre as interpretações do conceito de violência deles e dos estudantes, sendo que para esses professores, a violência estaria de tal modo internalizada na cultura desses estudantes que teria vindo a ganhar um caráter de naturalidade. E esse choque cultural causa sobretudo estranheza a ambos, isso fica evidenciado na fala do PDT 05 ao se surpreender com o fato de um aluno, colocado para fora de sala após ter gritado, não entender as razões para sua punição. Isso denuncia a existência de inúmeras pessoas que se viram destituídas de compreensões básicas dos significados de respeito e dignidade, pessoas que obtiveram um crescimento orgânico, mas não um crescimento humanizado, sobre como o “crescer” deveria ser, como assim tece Paulo Freire

Crescer fisicamente, normalmente, com o desenvolvimento orgânico indispensável; crescer emocionalmente equilibrado; crescer intelectualmente através da participação em práticas educativas quantitativas e qualitativas asseguradas pelo Estado; crescer no bom gosto diante do mundo; crescer no respeito mútuo, na superação de todos os

obstáculos que proíbem hoje o crescimento integral de milhões de seres humanos espalhados pelos diferentes mundos em que o mundo se divide, mas, sobretudo, no Terceiro (FREIRE, 2013, p. 186).

Um crescimento emocionalmente equilibrado exigiria, sobretudo um ambiente emocionalmente equilibrado, o que decerto não corresponde à realidade integral de alunos, especialmente dos que se encontram no terceiro mundo como fora denunciado por Freire (2013). Crianças e jovens oriundas de países subdesenvolvidos acabam estando sujeitos a uma série de mazelas sociais que as colocam em constantes situações de risco. Muitos desses jovens crescem destituídos de condições mínimas de sobrevivência, bem como de qualquer concepção de respeito mútuo e de autopreservação saudável. A violência passa a ser a atmosfera comum de sua existência, não lhes causando mais estranhamento ou, muitas vezes, medo. Isso pode ser observado na fala do professor

Outro dia, me pediram para ir pegar uma fantasia num determinado bairro daqui, e aí eu saí com três alunas. A gente foi, o ar condicionado do carro estava ligado e o vidro estava fechado, e aí elas mandaram a gente baixar os vidros do carro, caso contrário nós levaríamos tiro, isso em uma avenida extremamente movimentada! E aí eu fiquei parado no carro, a costureira não estava, e eu tive que esperar, elas disseram que era mais perigoso ficar ali, então eu disse que iria para o posto de gasolina e elas me disseram: “fique lá, com os vidros abertos!” Para você ver a situação em que essas meninas vivem, isso para elas é comum, muito comum, e elas falavam isso com uma naturalidade imensa, achando graça, e eu morrendo de medo! Perguntei “como é que vocês me trazem para cá, sem me avisar nada?” e elas disseram “não professor, se a gente avisasse o senhor não viria!” e eu respondi: “com certeza não!” (PDT 06).

Podemos perceber o quanto o medo demonstrado pelo professor não é tão compartilhado pelas estudantes em virtude de suas reações de riso. Ao mesmo tempo, ficou evidente a percepção que elas tinham do perigo, pela iniciativa de preservar a integridade do professor. Ao pedir para este se dirigir ao posto de combustíveis com os devidos vidros do carro abaixados, é como se essas alunas tentassem afastar o educador de uma realidade que não é dele, e sim, delas. Podemos também perceber nelas essa consciência de risco sobre o ambiente cerceado pela violência onde vivem, pelo fato de elas saberem o quão esses ambientes produzem medo no imaginário dos que vivem fora dele. Isso fica evidente na estratégia que elas tiveram de omitir do professor as especificidades do local para onde iriam, sobretudo por saberem que, caso contrário, o mesmo se negaria a colaborar. Sobre esse tema, Minayo (2000) afirma que

Em síntese, o crescimento das violências no Brasil mostra um processo de exacerbação das relações sociais, do efeito do desemprego crescente, da falta de perspectiva de trabalho, do aumento do contrabando de armas e do número de armas em poder da população civil, da organização do crime, da impunidade, da arbitrariedade policial, e da ausência e omissão de políticas públicas (MINAYO, 2000, p.161)

Perguntados sobre de onde se originariam os conflitos e as violências na escola, as respostas dos PDTs oscilaram entre a sociedade em que os alunos vivem e as suas famílias. Isso pode ser observado nas falas seguintes

Eu vejo dois pontos: primeiro é a questão mesmo social. Mesmo com o avanço de políticas públicas, mesmo com o avanço da própria sociedade de uma maneira mais aberta, a situação é que a nossa sociedade ainda continua violenta e machista, ainda continua homofóbica. Isso, creio que vai diminuir, mais acabar, dificilmente! E o outro ponto é a própria família, dela não ser tão estruturada e capaz de gerar um ser que perceba que um ato de gentileza traz mais benefícios do que um ato de violência, que não traz benefício algum. Então eu vejo que a família tem um papel fundamental nessa questão da violência, da violência que o aluno traz para a escola, ou da que o aluno sofre na escola, e a questão da nossa própria sociedade, a nossa sociedade ainda é muito violenta, machista e muito homofóbica (PDT 01).

[...] e até porque os alunos às vezes chegam na escola e já chegam com a carga negativa grande. Eles vem de casa já com esses problemas e aí chegam aqui e acabam descontando nos colegas, nos professores e em quem tiver perto. Então, muitas vezes, a gente tem esses relatos quando acontece essas brigas, até porque eles nos falam que estavam estressados, porque minha casa tá assim, porque não sei o quê, então eles já vem com essa carga negativa de casa (PDT 03).

Sendo a escola um espaço agregador das mais diversas situações sociais, essa se vê na obrigatoriedade de responder satisfatoriamente às demandas que se lhes são colocadas cotidianamente, problemáticas que muitas vezes não tiveram sua gênese no interior da instituição, mas que vieram a se manifestar nela. Diante disso, como a escola lida com os diversos conflitos e com as violências que se dão em seu interior? Estaria a escola e seus educadores preparados para lidar com essas situações? Ao perguntarmos sobre as estratégias tomadas pela escola para a resolução de conflitos entre estudantes, obtivemos respostas bem variadas, sendo algumas de teor tradicional, em linhas foucaultianas: “se for pego vai para o relatório de ocorrências, depois para o conselho se o aluno já tiver três suspensões, e então o conselho vê se o vai transferir ou não, em último caso” (PDT 03). Antes da transferência, outras atitudes mais amenas são tomadas “às vezes até muda-se o aluno de turma ou de turno antes de transferi-lo” (PDT 03). Segundo Debarbieux (2002), quando a violência se manifesta, já em sua face de espetáculo ou crime, a

repressão a ela não passará de um efeito retardado, já sendo, pois, tarde demais para isso.

Mas encontramos também, dentre as estratégias para a contenção de conflitos e violências, soluções alternativas que versavam bem mais na prevenção do que propriamente em medidas de controle e punição.

Ano passado tivemos algumas rodas de conversa que foram bem produtivas. Nós estávamos planejando fazer esse ano também. Haviam umas salas temáticas, com um tema por sala, com rodas de conversa, uma para falar sobre política, outra sobre sexualidade, outra sobre violência, então foi bem legal. A gente tá planejando fazer isso esse ano, os alunos participaram muito, e eles que escolhem às salas para onde querem ir (PDT 02).

Nós estamos planejando trazer para comunidade escolar, não só para os alunos mas também para os pais, palestras sobre os mais diferentes temas, de temas nacionais às transversalidades. Um deles será a violência, devido aos altos números de homicídios e feminicídios do nosso estado e do nosso país, bem como também o uso de drogas. Como nós estamos iniciando o ano, estamos ainda procurando palestrantes para ministrar isso aí, não ficamos somente aguardando projetos chegarem do governo. Ano passado, nós tivemos uma formação continuada no segundo semestre, que foram relacionados aos diálogos socioemocionais, depois a gente procurou trazer pra escola a ideia da interatividade, a ideia da gentileza para interação entre os alunos e mostrar para eles a ideia do tratamento da sociedade para com o emocional. Trabalhamos o aluno como um ser emocional, que influencia dentro da sala de aula e da sociedade. Buscamos influenciar no emocional dele para, então, vir a tentar se criar um equilíbrio. Mas projetos do governo direcionados a coibir a violência, só tem mesmo o Professor Diretor de Turma (PDT 01).

Ambos os professores defendem a concepção de que a escola deve ter um protagonismo e uma certa autonomia na elaboração de projetos internos destinados a minorar as suas problemáticas locais. Os mesmos seguem as premissas de que as mudanças de comportamento podem ser conduzidas pelas mudanças das ideias e esse seria o papel fundamental da educação, transformar a realidade sociais, combater as hostilidades, nas palavras de Freire (1996, p.15) “[...] não é possível refazer este país, democratizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.” Podemos enxergar nas falas dos professores ainda, uma forte crença no poder regenerador e libertador da educação, diferenciando-os, pois, bastante das acepções de serem eles meros reprodutores dos valores das classes dominantes (BOURDIEU, 2009), aproximando-os da linha freiriana de pensamento que versa sobre a crença de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 1996, p.15).

O PDT 01 fez questão de exaltar em sua fala o ato de não apenas esperar pelo poder público para realizar ações ou projetos na escola. Em sua fala ele toma para a escola a função de protagonizar essas ações mas exalta, no final de sua fala, que o único projeto governamental de que ele tem conhecimento, que objetive a redução dos conflitos e a extinção dos atos de violência no ambiente escolar, é o Projeto Professor Diretor de Turma, opinião assentida também pelo PDT 03 que afirma que “só quem faz um trabalho sócioemocional e medeia as relações entre os estudantes é o professor diretor de turma, fora esse projeto, acho que não houve nenhum outro, pelo menos não que eu me lembre.”

Sobre possíveis ações que pudessem ser realizadas na escola no sentido de minimizar os conflitos e os atos diversos de violências, as falas dos professores incidiram em três possíveis alternativas. A primeira delas resumiu-se na ampliação das funções do PDT para todas as turmas da escola (visto que na escola só tem PDT nas turmas da primeira série do ensino médio), para que todas elas tivessem acompanhamento. A segunda apontou a necessidade de existirem profissionais especializados na escola, em especial para o campo psicológico, e a terceira alternativa inclinou-se na maior necessidade de uma maior parceria entre a escola e a família.

Sobre a ampliação do PPDT para todas as turmas da escola, a PDT 02 argumenta

Eu penso na ampliação do projeto professor diretor de turma, porque esse professor tem um maior vínculo de confiança com a turma e também porque o projeto tem um mapa de sala que já é pensando para reduzir a questão dos conflitos. Alunos que ficam muito próximos uns dos outros, a gente pode colocar num determinado local para não estarem muito próximos. O projeto professor diretor de turma, se realmente fosse todas as turmas, seria excelente (PDT 02).

Por alguma razão, esta professora enxergou na proximidade física entre os alunos um motivo para o desencadeamento de conflitos em sala de aula, o que a fez tornar-se uma exímia defensora do mapeamento de sala, que nada mais é do que uma definição de ocupação dos espaços em sala, ocupação essa orquestrada pelo PDT. Opinião essa um tanto sujeita a questionamentos, mas que faz parte das atribuições do professor diretor de turma. Sobre a necessidade de profissionais qualificados para certas atribuições, fala que também esteve presente entre os

professores quando questionados sobre as melhores estratégias para a resolução dos embates no ambiente escolar, assim dizem os PDTs

Eu também acho que poderíamos ter um psicólogo que pudesse atender os nossos alunos, porque são tantos casos de alunos com situações complicadas, com problemas complicados em casa, que a gente precisa de um profissional para poder dar conta mesmo! A gente faz o que pode, mas um profissional mesmo da área psicológica, no caso, ajudaria muito mais eles (PDT 03).

Nós fazemos uma disciplina de psicologia na faculdade, mas isso não nos dá bagagem suficiente para trabalharmos o lado psicológico desses alunos. Então, eu acho que seria interessante que o professor diretor de turma tivesse a oportunidade de, detectando o problema do aluno, poder encaminhá-lo para alguém que fosse capaz de resolver, alguém com formação na área psicológica, ou seja, tudo recai em cima do suporte do Estado. O que esperamos é que o Estado nos conceda pessoas que possam resolver essas problemáticas e que tenham capacitação para isso (PDT 06).

Acho que falta realmente o cumprimento da promessa do Estado de dar suporte na questão psicológica e social desses alunos. Se a gente consegue detectar um aluno com uma problemática ou um conflito dentro da família, ou mesmo da própria escola, o que é que a gente vai fazer com esse aluno? Se a gente não tem capacitação sobre conhecimento psicológico para trabalhar com esse aluno, como é que a gente vai trabalhar o conflito relacionado ao lar desse adolescente? [...] O ideal é que pudéssemos encaminhar essas pessoas para pessoas gabaritadas nesse assunto, e que tem competência para agir nesse sentido. Deveriam ter pessoas assim na escola. (PDT 05)

O PDT 01 concorda com as observações acima e ainda destaca o quanto os professores, mesmo sem essa formação específica, precisam trabalhar o lado psicológicos de seus estudantes, tanto em questões relacionadas a escola, como no que tange muitas vezes a vida pessoal dos mesmos

[...] um profissional especializado seria super interessante, porque a gente faz aqui até esse papel de psicólogo, porque cada aluno é um mundo, cada um é diferente, cada um é um mundo. Nós não somos treinados para isso, a gente aprende a ser psicólogo como professor, como diretor de turma, mas eu gosto muito de interagir com meus alunos fora de sala de aula, levar para quadra, sentar, fazer uma roda, trazer algum texto para ler, mostrar algum vídeo de fatos que acontecem e que estão no dia-a-dia deles, e mostrar a consequência dos atos. Ensino a eles que você não precisa pegar no fogo para saber que ele queima, por que alguém já pegou no fogo e se queimou. Você não precisa errar para aprender! Você já tem a condição de viver e criar maturidade para não produzir bullying ou qualquer tipo de violência física. Os alunos passam 5 horas por dia juntos, e fazem isso cinco dias por semana, e vamos fazer isso em 200 dias letivos, então, é para você ter uma família em sala de aula. Nas feiras culturais, de arte, ou nos jogos interclasse, aí a gente vê as rivalidades, o quanto a gente chega a ter competitividade e rivalidade, isso não é positivo, é negativo, então a gente poderia trazer textos, vídeos, palestras, e ter o auxílio de um psicólogo seria mais ou menos para isso (PDT 01).

O professor acima propõe uma formação escolar que venha a transpor a simples escolarização e adentre no campo da preparação para a vida e para o desenvolvimento de indivíduos éticos, dotados de senso de respeitabilidade cidadã. Ainda que o mesmo concorde com a percepção de que a ajuda de um profissional do campo da psicologia seria de muita valia na escola, a defesa do protagonismo da ação profissional nessas situações conflituosas ainda permanece em sua fala. O educador se utiliza de suas próprias ações para elucidar aquilo que ele compreende como estratégias assertivas para o sucesso da socialização saudável entre os estudantes.

Para o PDT 06 não é possível para os professores darem conta de demandas tão desafiadoras. Segundo ele, os conflitos escolares tem origens complexas demais e que seria fundamental que as realidades desses indivíduos fossem melhor conhecidas para que, assim, melhores políticas públicas conjuntas pudessem ser implantadas. O professor ressalta ainda não haver suporte do estado para as visitas domiciliares que deveriam ser realizadas pelos PDTs e defende que assistentes sociais deveriam fazer essa tarefa de visita. Observa-se, pois, nas diversas falas dos professores, uma responsabilização do Estado para com as mazelas sociais presentes na instituição escolar, enquanto que, paradoxalmente, espera-se desse mesmo ente, uma solução prática para essas mazelas.

Para a prevenção dos conflitos escolares, bem como de uma série de outros problemas ligados ao campo da escola, o PDT 04 vê como viável a estratégia da instituição manter contato frequente com os pais e os responsáveis pelos estudantes. O professor argumenta sua tese por intermédio de uma prática concreta realizada por ele, em que, por intermédio de um aplicativo de rede social, o mesmo otimizou o contato com as famílias dos educandos e, dessa forma, ampliou as possibilidades de comunicação. Sobre isso, o professor afirma que

É preciso trazer à tona mesmo a realidade do aluno, e ir conseguindo aproximar os pais mais ainda da escola. Como professor diretor de turma, a maneira que a gente tentou foi justamente a de criar um grupo de WhatsApp com os responsáveis. Ano passado eu fui pioneiro nisso, só que ano passado eu só consegui fazer o grupo no final do ano, então, não consegui reunir muitos pais. Esse ano eu já comecei no começo do ano, e dos 42 alunos, eu já tenho cadastrado 35 pais. Então, eu acho que trazendo os pais, os responsáveis cada vez mais para a próxima da escola, e conhecendo a realidade do aluno, eu acho que nós conseguiremos intervir melhor nesses conflitos, esse é o meu ponto de vista (PDT 04).

O PDT 06 percebe o Projeto Professor Diretor de Turma como sendo um passo fundamental nesse contato mais amplo entre escola e família, bem como nos processos de mediação das relações litigiosas que poderiam advir desses contatos. Como instrumental de mediação entre escola e família, o educador também se fez valer da criação de um grupo de comunicação por um aplicativo de rede social.

Eu acho que a política educacional deveria ser bem mais ampla, mas acho que o projeto professor diretor de turma é um começo, porque ele é uma ponte entre a família e a escola. E eu estou percebendo também pelo grupo do WhatsApp, eu só tenho 14 participantes por enquanto, que tá tendo uma melhoria na sala. Às vezes, quando eu percebia que os alunos estavam se comunicando para não virem para escola e irem para o shopping, por exemplo, eu costumava comentar no grupo para que os pais tomassem consciência. Não cito o nome dos alunos, mas aviso para os pais estarem cientes do que está acontecendo. Ou quando eles combinam de não fazer a atividade, ou para poder pegar a atividade dos colegas e fazer aqui, então eu estou sempre comunicando aos pais o que tá acontecendo, para eles terem consciência de como estão seus filhos na escola. E os pais elogiam. Eles sempre perguntam quem são os alunos que estão a fazer isso, e eu digo que não vou dizer o nome, a não ser que o pai me procure no privado, mas eu não digo o nome dos alunos publicamente (PDT 06).

A prática do professor acima poderia ser passível de uma série de contestações. A documentação que versa sobre o PPDT não especifica de forma clara de que forma o diretor de turma deveria estabelecer contato com os responsáveis pelo estudantes, no entanto, as ações perpetradas por este, sobretudo deveriam incidir, tomando por base os informativos divulgados pela própria secretaria de educação do estado, inclinando-se pela busca da obtenção de melhorar os rendimentos dos alunos, levando-se em consideração as notas, os absenteísmos e as relações de respeitabilidade para com os entes da escola.

#### 4.3 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO NA ESCOLA E O INGRESSO DOS PROFESSORES NO PPDT

Sendo, pois, a maior parte dos professores entrevistados nessa pesquisa, atuantes ou diretores de turma nessa escola desde a implantação do PPDT, isso de certo modo facilitou a compreensão sobre a implantação do projeto na instituição. Segundo os professores, a escolha partiu do grupo gestor da época, visto que estes acreditaram ser uma alternativa interessante para a realidade da escola. Não houve no dito período, meados de 2010, grandes deliberações na escola sobre o projeto em si, e na verdade, poucos realmente entendiam como iria funcionar. Durante a

entrevista de grupo focal, perguntamos aos professores sobre o nível de conhecimentos que eles tinham sobre o PPDT e sobre as expectativas que eles tinham sobre o projeto.

Com exceção de um caso, todos os demais professores afirmaram não conhecer o projeto, segundo a PDT 03 “eu não conhecia o projeto, o conheci quando entrei na escola, no ano seguinte já me ofereceram a direção de turma, então, entrei um pouco sem saber, mas fui aprendendo no decorrer”. Opinião muito parecida compartilhada pelo PDT 01, segundo ele “eu não conhecia o projeto [...] assim que eu entrei no estado já me deram logo a função de diretor de turma e aprendi também, ou melhor, estou aprendendo ainda, mas acho muito bacana, eu não conhecia o projeto. Uma única PDT destoou do não conhecimento coletivo acerca do projeto, segundo ela

Eu já conhecia o projeto, já participei de formação, mas a gente ser diretor de turma é uma outra realidade. Conhecer na parte teórica é uma coisa, mas ser diretor de turma é outra realidade, nós mesmos sendo diretores de turma, vamos nos transformando, a gente vai se tornando mais humana, mais diferente (PDT 02).

Salvo o exemplo deste último caso, podemos perceber que a aprendizagem do exercício das funções dos diretores de turma, nessa escola específica, se deu de forma essencialmente empírica, exigindo dos professores uma certa compreensão autodidata de suas atribuições. Outro professor denuncia que seu primeiro contato com o PPDT se deu em uma outra escola e de um forma um tanto desconfortável, assim ele afirma:

Bom, meu primeiro contato não foi muito agradável, porque simplesmente me puseram! Me falaram tem que “eu tinha que pegar esse projeto aí”, “é isso aqui o que você tem que fazer”, isso sem suporte algum! E quando me falaram da visita a casa dos alunos, que eu seria obrigado a fazer, isso, se eu não me engano, foi no primeiro ano do projeto, em 2008 ou 2009, aí eu fiquei assustado! Visitar? A área lá não era muito boa, e aí eu levantei a mão para o céu quando a gestão de lá disse que não precisava mais, que o projeto não iria mais ter aqui, e aí de lá para cá eu fiquei receoso com esse projeto, até ver que essa questão da visita domiciliar hoje seria mais maleável. As escolas do estado não dão suporte, se não dão suporte, beleza, você não precisa visitar, mas eu sempre fui pé atrás em relação ao projeto (PDT 06).

No caso específico do professor acima, não houve planejamento da equipe gestora da escola em questão em nem mesmo oficializar um convite para a sua entrada, o que decerto sugere uma preocupação maior desses gestores em

suprir certas demandas da escola ou de sua coordenadoria, do que em resolver as problemáticas de seu professorado. Na escola investigada por essa pesquisa, o ingresso dos professores no projeto se deu essencialmente por convite. Todos inclusive atribuíram esse convite a existência de um suposto enquadramento de perfil, perfil esse que teria sido identificado pela equipe gestora. Assim alguns deles relataram sobre o recebimento desse convite:

Eu fui convidada, perguntaram se eu gostaria, disseram que eu tinha um perfil para ser, e achavam que, por eu ter esse perfil, seria uma coisa que eu gostaria de fazer, aí eu falei que sim, então foi dessa forma, foi através de um convite (PDT 03).

Para mim também foi um convite da gestão, eu já estou aqui na escola a algum tempo, mas eu trabalhava somente com o grupo da manhã, e de manhã nunca teve direção de turma, nunca teve no período que eu estou aqui, e quando eles trouxeram turmas da 1ª série do ensino médio para a manhã, foi uma das coisas que eles falaram, que queriam que eu fosse diretor de turma, porque eu tinha um perfil e tal, eu sou um professor que gosta de conversar com os alunos e aí viram esse perfil, eu também já tinha comentado que já fui diretor de turma em outra escola, mas aqui na verdade foi uma conversa, uma indicação deles mesmo (PDT 01).

Comigo foi convite também. Eu acho que eles analisam o perfil dos professores, tem professores realmente que não tem condições, que não se encaixam nessa interação. E aí, eu acho que através do perfil, eles convidam os professores para fazerem parte desse grupo de profissionais diretores de turma, assim eu acho (PDT 04).

[...] é, foi o que me falaram, me disseram isso: “cara você conversa muito com os alunos, você interage muito bem com eles, por isso que a gente acha que você se encaixa nisso daqui (PPDT)”, e aí me convenceram. Foi aí que eu resolvi aceitar isso daqui, eu tinha uma relação muito boa com os alunos, e por isso que eu resolvi aceitar o convite e encarar (PDT 06).

Pelas falas dos professores, podemos inferir que a escolha dos membros participantes se deu como o esperado pelas especificações do projeto, não sendo possível, pois, identificarmos arbitrariedades nesse processo. Chama-nos atenção também, o fato de que o convite produziu nesses educadores um certo sentimento de lisonjeio, de reconhecimento de um trabalho diferenciado, de aproximação afetiva com os alunos, sentimento esse deveras importante para uma categoria tão carente de visibilidade profissional.

#### 4.4 SOBRE AS CAPACITAÇÕES E OS APOIOS PEDAGÓGICOS

O desempenho de uma política pública, seja um projeto ou um programa governamental, perpassaria fundamentalmente pela necessidade de capacitações para os atores responsáveis, principalmente no ato de sua implementação. O Projeto Professor Diretor de Turma não seria diferente, não apenas pelo considerável contingente de pessoas envolvidas (estudantes, professores, gestores e familiares) mas, sobretudo, por suas complexas atribuições, que demandariam formações continuadas e a participação de toda a comunidade escolar na compreensão do projeto.

Essa formação contínua para os diretores de turma seria interessante, assim como para os outros professores, sobretudo para que pudessem haver futuras rotatividades das funções entre os mesmos. Essas formações deveriam fundamentar e alinhar as decisões, às orientações pedagógicas e capacitar para o desempenho de atuação nos conselhos de turmas (FAVINHA; GÓIS; FERREIRA, 2012).

Sobre a existência de capacitações para os professores diretores de turma, os mesmos denunciaram:

Capacitação é praticamente inexistente, salvo a do diálogo socioemocional que nós tivemos ano passado, mas capacitação mesmo, não tivemos. Eu sou diretor de turma há 5 anos e eu fui para uma única capacitação, em 5 anos! Nunca soube de outra, se tivesse tido, eu teria ido com certeza. Eu diria que esse é o grande defeito do projeto, o grande problema, essa é a questão negativa do projeto, o professor ter de aprender a ser diretor de turma de uma maneira totalmente empírica mesmo, na prática, porque efetivamente nós não temos formação (PDT 01).

A necessidade de o professor ter que aprender de forma empírica a exercer a função de direção de turma, produziu inquietação no professor acima. Isso fica evidente quando ele atribui isso como o “grande defeito” do projeto, bem como na forma em que ele se prontifica a ir para as capacitações caso elas venham a existir. Sacristán (2002) afirma ser a formação de professores um investimento fundamental e indispensável à inovação da prática educacional como um todo. Segundo outro PDT:

Para mim não ofereceram nada não, nenhuma capacitação, nenhum incentivo através de formações. Só me perguntaram se eu queria entrar no projeto, me convenceram de que eu interagiria bem com os alunos e tinha

uma boa aceitação deles e aí acharam que eu tinha perfil e tal, mas nem o sistema eu sei preencher direito. A gente só aprende na prática, é tudo na prática (PDT 06)

Tal qual o PDT 01, o professor denuncia a falta de capacitações e mais do que isso, afirma não ter conhecimento técnico nem mesmo sobre o uso das plataformas utilizadas para o preenchimento dos dossiês e dos formulários exigidos pelo projeto. Também se faz sentir na fala do professor o interesse da gestão em apenas cumprir as especificações para o funcionamento do projeto quando simplesmente enquadra certos professores nas funções de direção de turma, mesmo não havendo conhecimento técnico por parte destes. Sobre essa deficiência nas capacitações e nos conhecimentos dos usos das ferramentas das plataformas digitais, o PDT 04 acrescenta:

[...] bem, capacitação eu acho que nunca tive, a gente vai aprendendo na prática, no dia a dia, preenchendo os formulários. Minto, eu tive uma capacitação na Crede (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação) eu acho, há uns três anos atrás, mas foi a única (PDT 04).

Ainda que os professores escolhidos nas escolas venham a ter o perfil esperado para serem diretores de turma, as funções que os mesmos virão a desempenhar exigirão dos mesmos certos conhecimentos técnicos sobre o projeto, bem como o domínio de certas habilidades, dentre elas as de mediar as muitas vezes conflituosas relações entre alunos, professores e famílias. A não existência de formações satisfatórias acaba por exigir desses professores a necessidade de serem autodidatas no conhecimento e nas especificidades da política pública educacional em questão, bem como no aprofundamento dos conhecimentos acerca de suas atribuições nela.

No caso do director de turma, este saber especialista decorre da sua condição de professor e não da condição de gestor pedagógico intermédio pois, como é sabido, a inexistência de formação adequada para o exercício do cargo é uma realidade que perpassa todos os modelos de gestão das escolas, até à actualidade (SALGUEIRO, 2010, p. 40).

Diante da complexidade das atribuições do projeto, seria, pois, fundamental a existência de formações continuadas objetivando-se os alinhamentos das ações relacionadas as funções específicas do PDT, as trocas de experiências entre os mesmos e as avaliações das ações até então perpetradas. O não domínio pleno dos conhecimentos sobre as ações a serem desempenhadas, fragiliza as

ações de um professor que deveria assumir uma função de protagonismo e liderança frente as ações pedagógicas, as relações coletivas e as administrações dos conflitos da sala de sua incumbência. Sobre essas carências das formações iniciais e continuadas,

Ora, é exactamente a inexistência de uma preparação específica para o exercício de funções de gestão intermédia que impede o director de turma de lançar mão do poder cognoscitivo para se impor junto dos seus pares. E este constrangimento fragiliza a sua condição de líder. Consta-se uma evidente dissonância entre o discurso oficial sobre a relevância desta estrutura pedagógica intermédia e as condições efectivas para o seu desempenho (SALGUEIRO, 2010, p. 30-31).

O bom exercício das funções de direcção e turma dependeriam fundamentalmente de condições propícias para o desempenho desses trabalhos, bem como de formações continuadas que versassem sobre a superação dos obstáculos e dos entraves a que comumente qualquer projeto público está sujeito. Mas, vale ressaltar que essa realidade de deficiência de formações continuadas e acompanhamentos, não está presente em todas as localidades do estado. Segundo a fala de uma das professoras da escola pesquisada:

Bem, eu era de outra cidade aqui do Ceará, e na minha cidade de origem, que tem uma outra Crede, era muito diferente a aplicação do projeto professor diretor de turma [...], lá tinham encontros com o pessoal da Crede, eles mesmos vinham para a escola. Os encontros eram normalmente em uma escola no centro da cidade e havia um dia para os diretores de turma se encontrarem. Lá nós tínhamos formações com a coordenadora regional do projeto e, às vezes, ela mesma vinha nas escolas. Aqui eu não vejo isso, não sei nem se aqui tem um coordenador regional, acho que talvez tenha que ter um na Crede para acompanhar o projeto, né? Tinha uma na Crede de lá, a coordenadora sempre ia nas escolas, quase todo mês. Ela ia na nossa escola acompanhar o projeto. Aqui não tem formações, lá ela sempre estava à frente, fazendo as formações (PDT 02).

A fala da professora evidencia a demanda de estudos no sentido de se obter informações mais precisas sobre como funcionam essas formações e esses acompanhamentos a nível de Estado. Esse estudo se encontra fora do alcance dessa pesquisa, mas a fala da professora acima elucida um cenário de significativas diferenças metodológicas existentes entre regiões no que se refere a aplicação, a formação e ao acompanhamento do projeto professor diretor de turma. A carência dessas formações acabam por gerar estratégias de capacitações alternativas e autônomas, dentre elas as que se dão dentro da própria escola, entre os PDTs, ou entre os PDTs e a gestão escolar. Isso fica evidente na fala do PDT 01 quando diz:

“tecnicamente nós não temos formação alguma, salvo a que fazemos entre nós na escola. A coordenação interage de certa forma bem conosco mas, tecnicamente a gente tem que correr atrás.” Percebe-se isso também pelo que diz outro professor

Tivemos uma capacitação online, tivemos algumas coisas, poucas, através da EAD, mas de forma presencial mesmo, não tivemos capacitação não. Tivemos algumas reuniões, mas a nível de escola mesmo, com a equipe gestora, por isso, a gente procura no nosso grupo de professores diretores de turma, trocar ideias entre nós mesmos, fica mais a nível de escola mesmo, eu acho (PDT 03).

Sobre como se davam esses apoios pedagógicos da gestão da escola, obtivemos respostas um tanto positivas, dentre elas:

É um apoio muito bom, porque nós temos uma coordenadora que fica, assim, a disposição da gente. Ela nos ajuda no que for preciso, quando a gente sente falta de alguma material ou até no sistema mesmo, porque às vezes é complicado preencher os cadastros, enfim, tudo que a gente precisa ela sempre se põe à disposição para ajudar. Então a gente sempre tem ela como um apoio, um vínculo, até com a Crede, e ela repassa as informações para gente. Nas reuniões também, em que a gente tem que decidir algo em conjunto, ela sempre está, para facilitar (PDT 03).

Eu comecei agora, mas eu acho que o apoio é bom. Tem sim uma coordenadora que está mais próximo do projeto, ela fez um grupo de WhatsApp para a gente ficar interagindo sobre o PPDT e ela sempre tá perguntando o que a gente tá fazendo, se deu certo, ou não, o preenchimento da plataforma, ela sempre manda mensagem, pergunta se a gente conseguiu acessar o sistema, se você não consegue, ela leva para fazer, ela sempre dá suporte quando a gente está precisando (PDT 02)

Nós temos um bom apoio da gestão da escola, principalmente de uma coordenadora, só que poderíamos ter mais, porque nós também temos muitas atribuições, nós temos um mundo aqui na escola de mais de 1.000 alunos, e muitas questões que precisam ser resolvidas não são, por exemplo, nós temos esse horário, essas 3 horas aula, em 3 horas nós temos que fazer a parte burocrática, fazer o atendimento do aluno, dos pais do aluno e tal, e a gente ainda tem que ter essa interação com a gestão, mas a gestão também tem muitas atribuições e todas essas coisas dificultam o processo, mas, de certa forma, é boa a interação e a participação da gestão (PDT 01).

Segundo Martins (2014, p. 70) “diante dos desafios postos à sociedade e, conseqüentemente, à educação e, em especial, à escola, a formação contínua é apontada como um caminho para a articulação teoria e prática com vistas a garantir a tão difundida qualidade da educação”, e sobre essa formação continuada, ainda que os professores, de forma geral, considerem satisfatórios os apoios pedagógicos recebidos na escola dos gestores escolares, podemos perceber na fala do professor acima alguns descontentamentos no que se refere ao tempo destinado ao

cumprimento das tarefas estabelecidas pelo projeto. Nas falas dos demais professores, também podem ser observadas dificuldades no que tange ao uso das plataformas do PPDT, demandas essas que tentam ser sanadas pelo grupo gestor da escola, mais precisamente por uma e suas coordenadoras.

#### 4.5 ESPECIFICIDADES DO PROJETO

Nessa parte específica da entrevista de grupo focal, pedi para que os professores diretores de turma expusessem livremente suas opiniões acerca do PPDT, ressaltando suas características positivas e descrevendo os pontos que precisariam ser trabalhados a nível de escola ou mesmo a nível de estado. Essa parte da entrevista tem sua fundamentação no fato de que os professores ao produzirem, desse modo, respostas não conduzidas, poderiam levantar outras problemáticas que não foram devidamente pensadas na elaboração dos questionamentos, além de, eventualmente, revelarem uma série expectativas, frustrações ou conflitos que pudessem ter passado despercebidamente nas perguntas anteriores. Serão elencadas algumas respostas obtidas na entrevista coletiva e em seguida faremos considerações sobre elas.

Expusemos as percepções sobre o Projeto Professor Diretor de Turma obtidas pela entrevista de grupo focal, de forma linear, seguindo a ordem das respostas

Eu acredito que é um projeto muito bom, ele tem dado excelentes resultados em toda região onde está sendo aplicado, os resultados são bem efetivos porque a gente vê uma melhoria ensino. No caso aqui, a gente só tem nos primeiros anos, mas quando a gente vê o acompanhamento durante todo ano, chegando até o final do ano, a gente vê que aquela turma que teve esse acompanhamento rende mais, por conta desse professor diretor de turma tá ali, cuidando desses casos dos alunos e incentivando ele também até a não desistir, a estudar mais, ao comportamento, e eles até perguntam pra gente por que não tem no segundo ano e no terceiro ano, eles queriam que tivesse, e a gente vê que alunos do segundo e do terceiro tem uma diferença em relação a essas turmas. Então, pelos resultados que ele apresenta, a gente o vê como projeto muito bom (PDT 03).

Em uma turma do terceiro ano, que terminou em 2016, era ainda tão presente o efeito do projeto neles que, apesar de não ter continuado o projeto com eles, eles ainda se comportavam tal qual como se ainda tivessem um diretor de turma, e ainda reconheciam uma determinada professora como diretora de turma deles, embora o projeto não existisse na sala deles mais (PDT 02).

Ainda se referindo a turma citada acima pela PDT 02, o PDT 03 acrescenta

Foi uma turma que quando começou, até engraçado, porque era pior turma do colégio. Eles eram muito ruins em comportamento e em conhecimento também. No primeiro bimestre a nota deles, quando eles começaram, as notas eram bem fracas, bem baixas, e aí a gente fez, junto com diretor de turma, um projeto da aprendizagem cooperativa, aí eles ficaram mais juntos, mais próximos, e quando chegou o final do ano, eles estavam entre as melhores turmas da escola! E aí eles quiseram continuar no segundo e no terceiro ano, mas não tinha mais projeto para eles (PDT 03).

Dentre os objetivos do PPDT destaca-se o de se tentar criar na escola um espaço que não venha a se limitar apenas ao que tange a simples escolarização. A aplicação de conteúdos precisaria, pois, pela sistemática do projeto, ser devidamente acompanhada por uma metodologia mais holística de ensino, em que as pormenorizações das carências estudantis pudessem ser descortinadas e minimizadas para que, desse modo, a aprendizagem pudesse se desenvolver de forma mais satisfatória.

Nas falas acima, podemos observar uma relação decerto otimista dos professores para com o projeto em questão. Além de terem sido ressaltados melhorias, tanto no âmbito cognitivo como na parte comportamental dos estudantes, tais educadores justificam essa mudança valendo-se de aspectos afetivos dos quais atribuem a responsabilidade para tais mudanças. Para esses educadores, o projeto representou e representa mudanças sistemáticas no percurso educativo da escola como um todo e questionam, assim como também afirmam que seus alunos questionam, a impossibilidade da ampliação de projeto para as séries seguintes do Ensino Médio.

De 2008 a 2017 as escolas que aderiram ao PPDT poderiam aplicá-lo em todas as séries do Ensino Médio, não havendo, pois, restrições para tanto. A partir de 2018, no entanto, valendo-se da justificativa de não haverem verbas disponíveis para a ampliação do projeto, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará respondeu negativamente a tentativa de entrada de algumas escolas no PPDT, bem como de escolas que, já com a adesão do projeto realizada, buscavam a ampliação de suas salas de direção de turma. Situação essa considerada incompreensível por muitos professores, que sentem na ausência do acompanhamento que o diretor de turma realizava, uma perda muito significativa.

Eu também acredito que a direção de turma seja um caminho positivo, importante também em todos os âmbitos. Esse é o primeiro ano que eu sou diretora de turma, mas acompanho o projeto, então eu estou hoje me adaptando a essa realidade. Eu acredito muito que é preciso suporte, suporte de conhecimentos, de informações como um todo, e principalmente no que diz respeito a como lidar com outro, com aluno, de como conseguir mediar os conflitos que possam surgir. Não entendo como o governo pode ir abandonando esse projeto! Eu acredito que ele é muito importante e deveria sim abrir não somente para as turmas dos primeiros anos, mas também para segundos e terceiros, por que os alunos vão mudando a personalidade, eles chegam no primeiro ano de uma certa forma, e até mesmo nós percebemos, no decorrer apenas de um mês, as mudanças de uma turma. Os alunos são muito retraídos no começo por que ainda estão se adaptando, ainda não se conhecem, não se adaptaram à realidade da escola, mas no segundo ano eles já são totalmente diferentes, no terceiro então... Então, se tivesse todo esse acompanhamento da direção de turma no decorrer das três séries, eu acho que seria bem proveitoso, bem mais do que só no primeiro ano (PDT 07)

Na época que eu peguei a direção de turma, havia a possibilidade de ampliação, a escola poderia ampliar a direção de turma para segundos e terceiros anos, então eram dois anos a mais para a escola ter direção de turma. Mas agora não pode mais haver ampliação e nem adesão de uma escola que queira entrar no projeto, difícil entender as ações do governo, não tem continuidade. Também nenhuma escola que eu conheci dava suporte para visita, essa sempre foi uma carência do projeto, eu nunca tive notícia de alguma escola que teve minimamente suporte para as visitas domiciliares na casa dos alunos. (PDT 05)

O que é ao final questionado na fala do PDT 05 é uma das situações mais corriqueiras entre as ações políticas brasileiras, as excessivas políticas de governo em detrimento as escassas políticas de estado. Há pouca continuidade nas políticas públicas brasileiras. Projetos são apresentados, implementados e sucateados com uma voraz velocidade, gerando custos, altos prejuízos à sociedade brasileira. Nas falas dos professores acima, evidencia-se que a impossibilidade da ampliação do projeto e a tão custosa ausência de suporte, produzem revoltas nos educadores, que não compreendem as formas do Estado em gerir suas políticas públicas educacionais e veem nessa negligência uma perda considerável.

Com o PPDT os pais começam a ter uma credibilidade maior pela escola. No ano retrasado eu tive uma aluna que estava dando muito trabalho, muito problema mesmo, eu tive que entrar várias vezes em contato com os pais dela. O pai veio aqui e eu relatei todo ocorrido, então ele disse que antes não tinha credibilidade alguma por essa escola, principalmente porque ele tinha estudado aqui e ela tinha fama de ser uma reduto de uso drogas, de ser uma zona em que havia muita venda de drogas, e hoje ele já conseguiu enxergar essa escola de outra forma. Então, assim, ele só tem essa visão da escola por conta do professor diretor de turma, porque se não houvesse o projeto, dificilmente um professor específico teria a atitude de entrar em contato com os pais para que esse problema fosse remediado. Então, eu acho que impacto do projeto é bem favorável. Isso aconteceu comigo há uns três anos atrás (PDT 04).

O projeto tem entre os vários objetivos a redução da evasão e, se diminui a evasão, aumenta o número de alunos. Aumentando a quantidade de alunos na escola, os conflitos acabam aumentando também. O PPDT também tem a função de melhorar a disciplina, melhorar os índices da escola, diminuir a repetência, melhorar o nível de conhecimento do aluno, melhorar as notas dos alunos nas provas externas, Spaece e, principalmente, ENEM, que é o nosso foco aqui no ensino médio, então, eu vejo que com o projeto a escola muda para melhor, muda muito a escola que adota o professor diretor de turma (PDT 01)

Essa maior proximidade dos professores diretores de turma com os alunos citado pelo PDT 04, acaba proporcionando também um maior vínculo afetivo deste educador para com sua turma. O que, de certo modo, lembra os vínculos mais próximos que haviam entre os estudantes e os professores da primeira fase do ensino fundamental, sobretudo pelo fato de esses profissionais terem uma carga horária maior de trabalho em menos salas específicas. Sendo, pois, o distanciamento do professor do ensino médio das realidades socioemocionais dos seus alunos, um problema a ser solucionado, o PPDT se inseriria como forte candidato a resolver essa questão. Essa maior proximidade afetiva entre o educador e sua turma, transparece nas falas dos professores

A relação professor-aluno é muito importante. Depois que me tornei diretor de turma, eu sinceramente, melhorei muito com o professor, porque eu não tinha, apesar de ter uma certa experiência, tenho 19 anos de sala de aula, mas eu não tinha uma visão como eu tenho hoje do aluno. A visão que eu tinha dele era de alguém que estava pronto para receber meu conteúdo e que deveria se comportar para recebe-lo e pronto. Hoje não, com o projeto diretor de turma, vejo o aluno com mais proximidade, como um ser em formação, em que a escola tem o papel muito importante, tal qual a família, ele nunca irá substituir a família, mas é tal qual a família, porque é onde o aluno vai ter, muitas vezes, limites. Muitos alunos por aí não tem limites e na escola eles vão ter, vão ter regras, vão ter a liderança do professor, e esse professor vai ser aquela pessoa que vai escutar, que vai procurar entender e que vai direcioná-los (PDT 01).

Eles já me tem como madrinha, passam o dia me chamando de professora linda e tal. Eles querem sempre me contar alguma coisa, querem que eu entre na sala deles. Sempre que chego em casa tem várias mensagens no meu telefone, eles querem perguntar sobre isso ou aquilo, então, acaba existindo um vínculo muito forte entre nós (PDT 02).

Segundo os professores, essa afetividade em muito melhorou, não somente as relações entre eles, mas sobretudo a relação que esses alunos tinham para com a escola. Com o PPDT passou a existir no ambiente escolar, um contato diferenciado, afetivo, que veio a superar as frias interações profissionais de antes. É possível perceber na fala do PDT 01 que o mesmo desconsiderava a existência de diferentes capitais culturais entre seus alunos (BOURDIEU, 2009) e que, de certa

modo, ainda percebe a escola como uma instituição de controle comportamental (FOUCAULT, 1987), mas seria um equívoco a interpretação de que o princípio educativo deste educador se centre no desejo de enquadrar seus estudantes na lógica de uma sociedade de controle subserviente aos ditames do capital e das classes mais abastadas, como podemos perceber em sua fala abaixo

Esse projeto, de verdade, mudou minha vida como professor. Hoje me vejo melhor como professor, porque consigo, de certa forma, através do projeto, ver melhor meu aluno, ver a dificuldade do meu aluno, e hoje poder ajudá-lo. Essa relação próxima, essa interatividade é sensacional. Você perceber a carência, você perceber que os alunos confiam em você [...] quando um deles lhe diz: “professor, vou lhe contar um segredo”, poxa, ele vê em você essa confiança, é uma coisa bacana, e o projeto oferece isso, ele faz você ser muito mais humano, é uma coisa sensacional, é uma coisa que deveríamos lutar para ser estendido para todas as turmas. É dispendioso, mas a gente não pode ver educação como despesa, como custo, e sim, como investimento. Para mim, educação é investimento. E nas escolas onde tiveram diretores de turma, nas escolas que trabalhei, eu percebo que há uma evolução no que diz respeito ao respeito com o professor e entre os alunos (PDT 01).

A concepção de escola como investimento e não como custo, não parece estar sendo posta em prática diante dos cortes no alcance do projeto professor diretor de turma nas instituições estaduais. Talvez o ciclo desta política pública possa estar chegando ao seu desfecho, não pelo projeto ter atingido os resultados esperados, e sim, possivelmente, pela razão inversa. Dentre os motivos, é possível que essa concepção de insucesso do PPDT possa estar sendo concebida pela Secretaria de Educação da rede estadual, em virtude das dificuldades nas realizações do mapeamento dos problemas relacionados as deficiências de aprendizagem dos estudantes, que a mesma esperava conseguir pelo preenchimento sistemático de planilhas e dossiês dos professores diretores de turma. Preenchimento esse um tanto complexo em virtude da ausência de capacitações para tal e também das deficiências estruturais da escola.

Complicada é essa parte burocrática do projeto, é muito burocrático! A gente tem que estar toda hora preenchendo um monte de coisas e qual é a finalidade de a gente está preenchendo essas coisas? Qual é o *feedback* disso? Então, tem coisas que a gente não entende! A gente bota lá “deficiente na matéria tal”, mas e aí qual é o propósito disso? O que é que vai modificar? Onde é que isso vai chegar? Então, precisa ter um porquê de tudo, por isso o suporte que é essencial (PDT 04).

E aí, só para citar como exemplo, uma das coisas que a gente preenche é quanto tempo os alunos demoram para chegar aqui (na escola) se ele vier a pé ou se ele vier de ônibus, e eu não sei se isso é tão relevante porque, no

caso específico dessa escola, 99% dos alunos vem de ônibus escolar e o transporte é quase o mesmo para todos, então, o tempo de chegada deles é o tempo para todos, praticamente, dependendo da rota que o ônibus vem, então, acho muitas informações desnecessárias, é só uma questão burocrática mesmo (PDT 05).

Seria interessante tirar alguns itens que a gente preenche só por preencher. Como foi citado, por exemplo, o deslocamento do aluno, isso é uma coisa totalmente irrelevante, deveria sim permanecer esse contato maior entre o diretor de turma, os pais e a escola, isso é um fator primordial e bom que a gente vê que tem resultado, esse vínculo mais próximo. Acho que esse é o ponto positivo do projeto (PDT 06)

Ainda que as queixas dos professores venham a incidir no que diz respeito a aspectos técnicos, sobretudo das plataformas a serem preenchidas com dados específicos dos alunos, de forma mais geral, tudo recai na deficiência de um suporte satisfatório para os profissionais que se encontram no exercício do projeto. Deficiência essa que é a maior queixa desses professores e que, segundo eles, em muito dificulta o sucesso das ações do projeto. Pelas falas acima, percebe-se que muitas das tarefas previstas no PPDT não contam com a compreensão dos professores, e estes, muitas vezes, as consideram irrelevantes. Decerto a ausência de capacitações que justifiquem a necessidade de determinadas funções em um projeto, produzem, por vezes, rejeição a essas funções pela sua simples incompreensão.

#### 4.6 AS MEDIAÇÕES DE CONFLITOS

Frente às situações de conflitos que tão comumente emergem no campo escolar, diversas propostas de resoluções costumam aparecer. Resoluções que podem ter um teor prático, centrado em políticas excludentes ou retaliativas e que, por vezes, adentram ao campo da violência simbólica (BOURDIEU, 2009), esta pouco agregando ao amadurecimento dos indivíduos envolvidos em litígio, ou essas práticas podem se ater a busca de soluções que, ainda que não venham a ser tão pragmáticas, costumam trazer consigo um teor de aprendizagem em suas ações.

Considerando-se que as atribuições da equipe gestora da escola sejam consideravelmente vastas e que essa mesma equipe esteja, por contingência dos cargos, um tanto mais distante do cotidiano dos alunos do que os professores, geralmente quando os problemas relativos a situações de conflitos chegam a sua alçada de resolução, gestores costumam aplicar certas ações já previstas em

regimentos, como suspensões ou transferências, a depender do caso, como nos esclarece o professor diretor de turma

Os alunos que geram problemas são chamados, são convidados para irem à coordenação por que é na coordenação que tem o livro de ocorrências. Quando ele chega a três ocorrências, eles vão suspensos e quando chega em seis ocorrências liga-se para o pai ou para mãe, mas os pais são sempre avisados do que ocorreu e, dependendo da gravidade, ele pode pegar uma transferência (PDT 02).

As vezes a escola tenta antecipar os problemas já separando estudantes considerados problemáticos “antes mesmo de ocorrer o conflito a gente já vai vendo quais são os alunos que não podem estar na mesma sala, por sabermos que isso pode gerar algum problema ou alguma transferência” (PDT 02). Outro professor faz questão de ressaltar que, por mais que essas medidas possam vir a acontecer na escola, também outras ações se dão no sentido de se tentar resolver essas problemáticas sem que para isso soluções repressivas ou excludentes precisassem ser levadas a prática. O mesmo professor cita a mediação como uma estratégia viável para a resolução dos conflitos e afirma colocar-se a disposição dos estudantes para uma possível aproximação afetiva e de confiança. Segundo o PDT, na escola

[...] o primeiro no “front” é o professor. O professor está ali para mediar os conflitos e a violência em sala de aula. O diretor de turma tem um papel fundamental nessas questões de orientação e, sempre digo aos alunos, que qualquer problema nos procure para conversar, qualquer coisa que tiver acontecendo em casa, no trabalho ou em qualquer outro ambiente, procure a gente para conversar para evitar qualquer tipo de problema aqui. Quando sai das mãos do professor e vai para direção, aí tem essa questão burocrática, mas necessária. Três ocorrências, o aluno vai suspenso, três suspensões ele vai para o conselho, então, o professor diretor de turma tenta resolver, tenta mediar a situação e o conselho escolar bate o martelo se o aluno sai ou se dá mais uma oportunidade, mas isso sempre com a ciência da família (PDT 01).

A fala acima, assentida pelos demais professores, evidencia haver uma preocupação por parte desses educadores, com a socialização dos estudantes, não sendo perceptível indiferença diante das dificuldades da prática educativa. Ainda que a formação destes para lidarem com questões de cunho social e psicológico tenha sido insuficiente, como os mesmos já afirmaram anteriormente, ausência de vontade resolvê-los não é sentida. O que não os impedem de conjuntamente continuarem a inconscientemente apoiar práticas de adaptação aos ditames da instituição, nos moldes foucaultianos. Na escola continua a haver vigilância e punição,

mas seria um equívoco ver nesses atos a espinha dorsal da instituição. Ainda sobre o sistema disciplinar, a mediação incide em modificá-lo de um sistema punitivo para um de autorregulação e de entendimento consciente sobre as consequências dos atos. Nessa lógica, a mediação pode se dar tanto antes quanto depois das consequências disciplinares, podendo ainda substituir completamente o modelo punitivo (HEREDIA, 2006).

Segundo os professores entrevistados, antes de assumirem a função de diretores de turma, pouco ou nada se preocupavam em resolver os conflitos que apareciam em suas salas de aula. Segundo eles, tudo era simplesmente passado para a coordenação, que resolvia de forma unilateral a questão. Não obstante, uma contextualização das relações conflituosas pouco acontecia, reduzindo, pois, o desfecho do litígio a simples aplicação das regras do regimento escolar, o que muitas vezes ocorria em aumentar os conflitos, visto haver grande insatisfação por parte dos envolvidos, por considerarem as ações da escola injustas. Segundo Adorno (2009, p.28) “essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. (...) O elogiado objetivo de ‘ser duro’ de tal educação significa indiferença contra a dor em geral”.

Indiferença essa que pareceu ser minorada com as práticas advindas do projeto de direção de turma. Os PDTs, no transcorrer de suas ações, revelaram as mais variadas formas de intervenção que tiveram que fazer entre as relações de seus estudantes e, muitas vezes entre outros atores extraescolares. As mediações incidiram em vários níveis e com personagens variados, dentre eles professores e familiares. Chamou atenção também a gravidade de alguns casos que fizeram com que esses professores muitas vezes tivessem que transitar por áreas que aparentariam estar fora de suas alçadas. Dentre as mediações descritas, algumas se davam em situações de convivência litigiosa, com destaque para os bullings

[...] ano passado, por exemplo, eu tinha uma aluna que me procurou chorando. Ela estava sofrendo bullying dentro da sala de aula pelos colegas, aí então eu conversei com ela, depois eu chamei e conversei com esses alunos que estavam praticando bullying, depois eu conversei com eles juntos e, por fim, nós conseguimos entrar num acordo e eles conseguiram conversar e, depois disso, ela passou o resto do ano bem porque fui acompanhando e fui conversando com ela e ela disse que até se tornou amiga deles no final do ano. Estava bem com todo mundo e não aconteceu mais nada, então, às vezes acontece esse tipo de coisa (PDT 03).

Bullyings entre alunos estão entre os problemas mais relatados pelos professores. Segundo eles, isso ocorre na escola com muita frequência causando constrangimentos e humilhações constantes entre estudantes. Esses atos quando não são enfrentados pela escola e pela família, muitas vezes acabam provocando traumas permanentes nos estudantes vitimados. O PDT acima relatou também a necessidade de mediar conflitos entre um professor e a turma. Segundo ele “já me aconteceu de ter que conversar com os alunos porque a turma estava com problemas com um professor, aí a gente vai e conversa com o professor e depois com a turma também, para tentar entrar num acordo” (PDT 03). Outra mediação entre uma turma de alunos e um professor foi relatada pela PDT abaixo

Tive que mediar uma situação com um professor uma vez. Tive que ir lá na sala para resolver um problema, o problema é que a turma estava tendo dificuldades em aprender um determinado conteúdo por causa da maneira como o professor dava aula, então eu, como diretora de turma, falei pra a turma que iria conversar com professor e aí fiz essa mediação entre professor e os alunos aqui na escola (PDT 02).

Relações conflituosas entre professores e alunos são comumente encontrados nas escolas. São crises relacionadas a expectativas, sendo a expectativa dos professores em relação aos alunos nem sempre condizente com a realidade encontrada e tendo a recíproca por verdadeira. Aos professores diretores de turma caberia a incumbência de interceder em favor de uma solução satisfatória para ambos, tendo-se por objetivo norteador, o sucesso das relações ensino aprendizagem em sala de aula. Segundo os PDTs, difícil, pois, é mediar as relações entre professores e alunos sem que, para tanto, o PDT não pareça, na ótica do professor envolvido, invasivo. Muitas vezes as intervenções dos PDTs podem ser consideradas ofensivas, o que acaba por exigir desses profissionais, considerável habilidade de convivência e argumentação.

Muitas vezes os conflitos envolvendo alunos extrapolam os limites físicos da instituição. Em muitos casos os PDTs precisam intervir em situações que envolvem famílias, o que acaba por gerar uma série de questões éticas relacionadas ao que seria a função específica desse diretor, visto não se estar suficientemente claro até onde se limitam suas atribuições. A aproximação do PDT com os alunos e com seus familiares, acaba fazendo com que eventualmente estes busquem nesses profissionais a resolução de problemas dos quais a responsabilidade foge de alçada dos mesmos. Como destacam os PDTs abaixo

A gente tenta buscar alguma solução para os conflitos, né? Nem sempre é possível, mas a gente tenta articular alguma forma de seguir sem dar algum problema. Eu tive um caso em que um aluno falou para mãe que era bissexual e a mãe não aceitou, então, ele começou a chegar na escola todo arranhado, com os braços arranhados, e aí, depois, ele desistiu da escola. Então, eu comentei na sala, depois eu liguei para a mãe dele e ela falou simplesmente que ele não queria mais estudar. Então, eu removi ele da frequência e no outro dia a mãe veio buscar a transferência dele. Então, eu comentei isso na sala e uma aluna disse: “professor, não foi isso que aconteceu, ele queria estudar.” Então, eu pedi para que ela saísse da sala, para a gente conversar, e aí, ela me disse que, por conta de ele ser bissexual, todos os dias a mãe batia nele, e comprou um cadeado e uma corrente para mantê-lo trancado dentro de casa. Então, pra ele sair de casa e pra ele vir para escola, ele precisava pular pelo telhado, por isso que ele estava todo arranhado. Então, a gente tentou acionar o conselho tutelar, tentou descobrir o endereço dele, mas isso não foi possível porque ninguém sabia o endereço ao certo e o telefone que eu tinha dele não atendeu mais. Então, assim, a gente conseguiu identificar o problema, tentamos buscar uma alternativa, mas não conseguimos achar uma solução. Então, sempre que aparece um conflito ou uma violência, seja o que for, a gente tenta fazer algo que faça surtir efeito, mas nem sempre isso é possível (PDT 04).

A gente tem que estar constantemente tentando amenizar conflitos, principalmente numa situação entre mãe e filho. Eu acho que eu já estou há uns três ou quatro anos como diretor de turma, então, já passei por várias situações onde eu, como professor, tive que intermediar em uma relação de casa entre a mãe e o filho. A briga na época foi até porque o menino conseguiu arrumar a primeira namorada e a mãe me ligou chorando, com medo de ele engravidar a ela, e pediu para que eu tivesse uma solução para isso. Então, ela pediu para que eu conversasse com ele, para que eu desse conselhos sem avisar que ela tinha me falado, porque isso seria motivo para outro conflito quando ele chegasse em casa, então, fica aquela situação, como é que eu vou fazer isso? Como é que eu vou chegar para o cara e perguntar se ele já teve relação com a namorada sem tá citando que a mãe dele que me pediu isso? Então, é uma coisa complexa, que foge da minha responsabilidade (PDT 06).

Carvalho (2002) denunciara a ausência de cidadania a que milhões de indivíduos foram sujeitados ao longo da história nacional. Uma considerável parte das famílias brasileiras foi historicamente despojada de condições mínimas de sobrevivência, destituídas do que seria básico para uma vida alicerçada em princípios básicos de dignidade humana. Para Debarbieux (2006), a escola está mais sujeita a situações e problemas externos, dentre eles o desemprego e a vida precária das famílias nos bairros pobres. Frente a isso, não é de causar estranhamento o desejo de muitas famílias em delegar à escola funções que seriam especificamente suas. Ainda que as deficiências das escolas brasileiras sejam um senso comum, a mesma ainda conta com certa credibilidade por parte famílias que, em significativas proporções, ainda a veem como um espaço alternativo viável de resolução de problemas, bem como de ascensão social para seus filhos.

Dentre os pontos relatados pelos professores que favoreceriam o sucesso do Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas, está o fato dos profissionais envolvidos terem um contato mais próximo com os pais e com a família de seus alunos, “eles têm um respeito grande pelo diretor de turma por saberem que temos um contato maior com os pais” (PDT 04). Houve um consenso geral entre os professores diretores de turma de que consideráveis partes das resoluções dos embates advindos do meio escolar, precisariam da participação familiar para que, assim, se obtivesse um desfecho satisfatório. A participação familiar seria, pois, imprescindível.

A violência na escola, como já fora descrito anteriormente nessa dissertação, está entre os acontecimentos que mais assustam a educadores e educandos. No entanto, paradoxalmente, é o que torna mais imprescindível o trabalho desses educadores, em especial do professor diretor de turma. O não entendimento dos fatores motivadores dos atos de violência, certamente estão entre as maiores razões para o insucesso das propostas de mediação. Por essa razão, um conhecimento pormenorizado das condições de vida dos estudantes, do capital cultural que os mesmos trazem para a escola, e dos mecanismos fundantes das situações litigiosas entre os mesmos, permitiriam ao PDT ter uma tomada de decisão mais assertiva frente as demandas que lhe forem colocadas. Difícil, pois, é, nesses casos, saber agir com sabedoria e mediar a contento. Mas os próprio PDTs relatam casos bem sucedidos

Eu já vi vários casos em que o aluno ameaça o outro e o outro não vem para escola com medo dessa ameaça e o diretor de turma chamou a família dos dois, falou o que tá acontecendo e disse que isso não poderia ocorrer porque o aluno tem o direito de estudar, e essa mediação, geralmente, ela chega a uma ao final feliz porque acaba com aquela história, resolve-se essa situação e o aluno que estava ameaçado volta para a escola e aquele que ameaçou deixa de ameaçar. Ano passado vi casos de agressão onde um diretor de turma, que nem trabalha mais aqui, foi na sala de aula e de certa forma tentou apaziguar a situação, mas os alunos foram levados para a coordenação e foram suspensos por 03 dias. Mas eles voltaram no mesmo dia, não se tinha resolvido o problema da outra forma, com a suspensão. Ainda havia uma ameaça iminente de ter outra confusão, e o diretor de turma foi lá e conseguiu acabar com a rixa que havia ficado ainda da primeira confusão. Há ainda outros casos em que o diretor de turma esteve muito presente, por conhecer os alunos desde o começo do ano, por conhecer cada um deles ali, de certa forma esse diretor ele teve uma ação bem satisfatória (PDT 01).

Interessante no relato acima, observarmos que a metodologia tradicional de resolução de conflitos não funcionou. A simples aplicação das suspensões

previstas nos regimentos escolares, além de não serem respeitadas, visto que os alunos suspensos voltaram para a escola no mesmo dia, não resolveram o embate que se anunciava. É possível inclusive que tal ação tenha acirrado as rivalidades frente as interpretações dos estudantes de ter havido injustiças no processo. A ação do professor diretor de turma, como descrita na fala do professor, se mostrou um tanto precisa, ainda que não tenham havido tantos detalhamentos sobre a ação deste educador. A mediação no caso acima mostrou-se mais eficiente do que as ações punitivas, sobretudo por ela trabalhar alicerçada na autocrítica, na busca pelo entendimento do outro e na superação das divergências potencialmente nocivas.

Mediar exige, sobretudo confiança mútua. Na fala do PDT 01, o mesmo fez questão de destacar que o mediador conhecia a turma desde o começo do ano e esse conhecimento individualizado permitiu a esse educador agir de forma satisfatória. Está implícito na fala do professor a existência de uma relação de respeito, sobretudo porque os estudantes não ouviriam a esse educador se não tivessem por ele essa concepção de autoridade, que não fora apenas instituída, mas sim, conquistada. Só é capaz de mediar, aquele que consegue, não apenas receber autoridade, mas sim, exerce-la.

Em termos de autonomia, cidadania, democracia e direitos humanos a mediação pode ser vista como a sua melhor forma de realização. As práticas sociais de mediação configuram-se em um instrumento de exercício da cidadania, na medida em que educam, facilitam e ajudam a produzir diferenças e a realizar tomadas de decisões, sem a intervenção de terceiros que decidem pelos afetados em um conflito. Falar de autonomia, de democracia e de cidadania, em um certo sentido, é ocupar-se da capacidade das pessoas para se autodeterminarem em relação e com os outros; autodeterminarem-se na produção da diferença (WARAT, 2004, p. 66).

Nem todas as mediações, no entanto, conseguem ser bem sucedidas. Muitas vezes as situações que aparecem já chegam com níveis de gravidade tão complexas que o PDT e a escola nada podem fazer, como assim descreve um PDT “Uma aluna aqui estava faltando porque estava sendo seriamente perseguida. Ela foi ameaçada e por isso teve que ir embora. Aí a coordenação me pediu e nós tivemos que ajeitar nota dessa aluna. Nada pudemos fazer” (PDT 06). Como toda instituição, a escola tem suas limitações e, muitas vezes, as situações conflituosas que aparecem já viraram casos da alçada da segurança pública, sobretudo porque os professores são tão vulneráveis quanto os alunos e um envolvimento complexo

com certas situações poderiam colocar em risco a integridade física destes educadores.

Um caso que eu passei no ano passado foi de uma aluna que estava faltando e eu fui investigar e descobri que ela havia sido ameaçada por uma facção, por algo que envolvia uma prima dela, e eu tentei resolver, cheguei a conversar com ela pelo telefone e aí eu tomei a decisão, eu achei que realmente era melhor ela não vir mais para escola, por que seria até pior, pelo que ela me falou, então, eu disse para ela que seria melhor ela ir para outra escola, então, não teve muito sucesso, não me foi possível resolver o problema porque ela estava escondida em outro bairro e disseram para ela que se ela aparecesse por aqui ia ser pior para ela, então, eu não consegui resolver o problema (PDT 05).

Há um teor de derrota na fala da professora acima. Na forma como ela encerra firmando sua incapacidade em resolver o problema de sua aluna. Mas, sobretudo, frente as notícias cotidianas que descrevem assassinatos diários de jovens envolvidos em facções criminosas, o que restava a essa professora fazer? Estaria ao alcance dela uma mediação tão cerceada de perigos quanto essa? Não obstante, ela tomou para si a decisão sobre a desistência da aluna. A professora não esperou por seu abandono, ela mesma sugeriu a aluna que procurasse outra escola. Isso evidencia o quanto são subjetivas as ações que se sucedem na escola. Visto de forma descuidada, a ação da professora poderia soar estranha, afinal, como poderia uma professora sugerir um ato de abandono escolar? No entanto, visto de forma contextualizada, não estaria a diretora de turma intercedendo pela vida da aluna? Ainda que a ação da professora não tenha se configurado em uma mediação propriamente dita, seu ato não correspondeu ao de uma derrota pessoal, e sim, a de uma responsabilidade ética que se inclinou para a manutenção da vida.

Algumas tentativas de mediação chegam a ser interrompidas por questões sociais de força maior

Assim, eu me lembro que teve um caso, em um primeiro ano muito complicado, em que houve um caso de violência. Um aluno foi mexer em um ar condicionado e o outro foi lá e bateu na mão dele, e aí o professor da sala o mandou para a coordenação e eu tentei fazer um diálogo com esses alunos sobre essa questão da violência. Não sei se surtiu efeito. O aluno que cometeu a violência nunca mais pisou aqui na escola, mas não por essa questão, é porque ele foi ameaçado por uma facção e, por isso, ele desistiu. Mas houve uma tentativa minha como diretor de turma em mediar a situação, mas não sei nem se deu certo (PDT 06).

Uma agressão motivada por uma alteração na temperatura de um aparelho de ar condicionado pode representar duas coisas. A preexistência de conflitos entre esses dois estudantes, sendo, pois, o desentendimento na sala

apenas um estopim para que essas discordâncias fossem convertidas em práticas de violências, ou uma demonstração prática da banalização da violência que, significativamente, tornaram-se estratégias de imposição frente ao outro.

O desfecho desse processo de mediação mais uma vez deu-se precocemente, visto o aluno ter de fugir para preservar sua vida. O que evidencia que as ações voltadas para as prevenções e para as resoluções dos conflitos precisam ser cada vez mais antecipadas. O universo social que circunscreve os estudantes é, por vezes, cruel, violento e lúgubre, restando aos professores lidarem apenas com o que lhes é possível no momento, tendo de intermediar apenas nos assuntos de menor gravidade, enquanto assistem de forma impotente às conclusões trágicas dos casos mais complexos. O que, decerto, produz desanimo na maioria desses educadores frente aos obstáculos hercúleos e às poucas perspectivas de dias melhores por vir.

Mas, sobretudo, no processo de construção dessa pesquisa, tanto pelas análises das falas transcritas dos professores a que pude me debruçar e analisar, como também pelas interpretações que fiz dos gestos, do tom da vozes e das oscilações de ânimos a que tive o privilégio de, como pesquisador, testemunhar, me fizeram considerar que os professores que entrevistei, não se encontram entregues a quaisquer formas de desesperança diante dos rumos da educação pública e, especificamente, do Projeto Professor Diretor de Turma. Diria inclusive o contrário, há uma considerável defesa pela continuidade do projeto em virtude dos atores envolvidos estarem convencidos dos frutos positivos que o mesmo proporcionou a escola

O projeto é excelente, entre os vários objetivos, reduz a evasão. A disciplina também melhorou, a mediação ajudou muito nisso, diminuiu a repetência, melhorou o nível de aprendizagem dos alunos, as notas dos alunos nas provas, então, eu vejo que a escola mudou para melhor, como já disse, ganha muito, muito mesmo a escola que abraça o professor diretor de turma (PDT 01).

Eu, particularmente, fico impressionada com uma escola que recusa o projeto professor diretor de turma, porque é um projeto maravilhoso que tem excelentes resultados. As pessoas já viram os resultados desse projeto e eu fico impressionada como tem escolas que recusam esse projeto (PDT 02).

O projeto é muito bom, eu acrescento só que, para o Estado ser mais efetivo na questão dos projetos, precisa dar assistência para eles, porque, geralmente, o governo faz muita mídia e não dá o devido suporte para as escolas para que o projeto permaneça e dê resultados. Um projeto precisa ser demorado, precisa de tempo, mas geralmente eles são cortados por falta de verba e a escola sempre é culpada, como se não o quisesse. Muitas vezes, falta essa assistência por parte do governo, para que o projeto tenha

continuidade e possa dar resultados e não serem abandonados como outros projetos foram (PDT 06).

Dentre os debates sobre educação que circulam nos meios acadêmicos e nos discursos dos professores, está a busca do entendimento do que é e sobre qual seria a função fundamental na escola. Seria ela um simples espaço de controle e adaptação como defendera Foucault (2014) ou um simples espaço de reprodução dos valores da classe dominante, como denunciara Bourdieu e Passeron (2009)? Estaria a escola apta a descortinar as injustiças sociais e a libertar os explorados do julgo das classes dominantes, como argumentara Freire (2014)? O fato é que os desafios das escolas brasileiras, frente aos efeitos desiguais de nosso processo de construção histórica, são alarmantes e urgentes. A decisão se ser educador nesse país, exige um compromisso pessoal de transformação da realidade social, como assim diz Arendt (2001)

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt 2001, p. 247).

Nesse espectro social da educação, em que a violência nos aparece como realidade cotidiana, já banalizada frente ao vasto número de acontecimentos, as escolas que se propõem a não incidir nos mesmos instrumentos de violência e coação revelam-se como espaços alternativos de convivência. As escolas que medeiam seus conflitos, fazem, destes, oportunidades ímpares para mais do que soluções imediatas. Para amadurecimentos permanentes. Os desafios para a contenção e prevenção de conflitos e violências nas escolas brasileiras, ainda que complexos em sua essência, colocaram-se permanentemente nas agendas das políticas públicas educacionais do país, independentemente das esferas governamentais e estão a exigir de agentes públicos, da sociedade civil e das comunidades escolares, soluções criativas, efetivas e humanistas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação para as massas nem sempre foi uma premissa entre as políticas públicas brasileiras (ROMANELLI, 2003). Educar grandes contingentes humanos, sobretudo historicamente flagelados ou vitimados por barbarismos sociais como escravidão e espoliação, não resume-se a fazer uma simples escolarização, especialmente por essas massas flageladas não se reduzirem a vagas tábulas rasas, ao contrário, elas levaram para a escola uma gama de mazelas sociais, dentre elas diversas manifestações de violência, que acabaram, por vezes, sendo interpretadas pelos educadores como obstáculos a relação ensino-aprendizagem, mas que são, sobretudo, nada mais do que uma fiel retratação do país desigual, instituído por nossa história colonial ou subserviente.

Sendo, pois, frente a essas problemáticas, uma simples escolarização de massas ineficiente no contexto brasileiro, sobretudo as que se centravam em metodologias de controle e disciplinamento, modelos alternativos de educação visando minorar os conflitos e as violências nas escolas, passaram a ganhar notoriedade. O Projeto Professor Diretor de Turma centrou-se justamente em ser um modelo alternativo que em muito destoava dos projetos educacionais anteriores no Estado do Ceará, que costumeiramente norteavam suas metas em competições, premiações e retaliações. Ele se apresentou como algo diferente, em que o sucesso da aprendizagem escolar seria protagonizado por uma relação mais próxima da turma de alunos com o seu educador, projetando-se superar, também, desse modo, os distanciamentos tão comuns entre os docentes de ensino médio e seus estudantes.

Os objetivos do projeto de direção de turma, complexos em sua essência, centravam-se em tentar conter os abandonos escolares, bem como os absenteísmos, identificar os pontos de dificuldades de aprendizagem, criar relatórios mapeando a situação dos estudantes e suas evoluções, além de servir de ponte entre as famílias e a escola. Mas, o objetivo central desta pesquisa científica delimitou-se em **analisar o Projeto Professor Diretor de Turma como instrumental para a mediação de conflitos escolares**, conflitos esses entre os próprios alunos, entre alunos e professores ou entre alunos e familiares, sendo esta uma das funções específicas do projeto, que tem, pois, como personagem central de estudo, o professor que tomou para si a função de direção de turma. Mas, antes de

tratarmos do objetivo geral dessa pesquisa, faremos algumas considerações acerca de seus objetivos específicos.

O primeiro deles foi o de **identificar os diversos tipos de conflitos e violências manifestados na escola, entre 2017 e 2019, e as percepções dos Professores Diretores de Turma acerca dessa temática**. Sobre esse assunto, dentre o que coletamos nas entrevistas coletivas, podemos elencar algumas observações:

- Os professores entrevistados consideraram a escola um ambiente tranquilo, bem como afirmaram existir nela uma relação saudável e profícua entre os membros da comunidade escolar;
- Percebemos certas contradições sobre a escola como um “ambiente tranquilo”, quando vários professores relataram sentimentos de medo frente ao fato de a mesma estar localizada em uma área de vulnerabilidade social e por seus estudantes sofrerem assédios de facções criminosas;
- São muitos os conflitos que se manifestam na escola, alguns não considerados tão graves pelos PDTs, dentre eles os bullyings e as ofensas verbais e morais;
- Professores também foram vitimados por atos de violência na escola, sobretudo as de cunho psicológico, alguns deles precisaram, inclusive, de acompanhamento médico;
- Foram identificadas situações graves de conflitos envolvendo ameaças ou violências físicas, sobretudo por motivação advindas de fora da instituição;
- Os Professores Diretores de Turma consideram que nas famílias dos estudantes encontram-se as gêneses das maiorias das situações conflituosas manifestadas na escola.

O segundo objetivo específico dessa dissertação, incidia em buscar **compreender como se deu o processo de implementação do projeto na instituição, a escolha dos professores e as capacitações**. As entrevistas de grupo focal com os PDTs, nos permitiram inferir que:

- A escola aderiu ao projeto desde o processo de ampliação do mesmo em meados de 2010, não havendo nesse período, no entanto, grandes deliberações com a comunidade escolar;
- A escolha dos professores para assumirem as funções de direção de turma foram predominantemente por convite, não sendo possível, pois, evidenciarmos qualquer irregularidade no processo;
- Houve um consenso entre os professores de que as escolhas feitas pelo núcleo gestor para as funções de PDT, levaram em consideração a existência de um certo “perfil” entre os educadores para a participação no projeto;
- Também houve consenso de que as capacitações para a realização das funções de direção de turma foram e são essencialmente escassas, exigindo dos PDTs uma aprendizagem autodidata sobre as atribuições do projeto e uma formação alternativa entre os próprios profissionais com os gestores na instituição escolar;
- Além das ausências de capacitações, os mesmos também questionaram o que eles chamaram de “intensa burocratização do projeto”, em que diversas planilhas e dossiês precisam ser preenchidos, não ficando, pois, suficientemente claro, suas reais funcionalidades;
- A impossibilidade de ampliação do PPDT nas escolas, bem como a não aceitação de escolas novas ao projeto, trouxeram incertezas quanto a continuidade dessa política pública, o que provocou inquietações entre os PDTs que consideram satisfatórios os resultados obtidos pelo projeto na instituição.

O último objetivo específico desta pesquisa versava sobre a **descrição das ações dos Professores Diretores de Turma frente às situações conflitivas na escola**. Com essa análise, seria possível vislumbrar o cenário de atuação desses profissionais como agentes mediadores, ou não, dos conflitos escolares, permitindo-se, assim, responder ao objetivo geral deste trabalho, sendo, pois, se o Projeto Professor Diretor de Turma seria um instrumental efetivo para mediar os conflitos emanados no campo escolar. Sobre as ações dos PDTs diante das situações litigiosas, centrados na pesquisa podemos destacar que:

- Ocorreram muitas mediações de conflitos, sobretudo pelo fato de ter passado a existir uma maior proximidade dos PDTs para com a turma de sua alçada;
- Em muitos casos, conflitos que não foram resolvidos pelos procedimentos tradicionais (advertências ou suspensões), foram devidamente sanados pelas ações mediadoras dos PDTs;
- Muitos conflitos excediam os limites da instituição escolar, o que decerto dificultava as ações dos PDTs como agentes mediadores;
- Em outras situações, conflitos envolvendo estudantes assumiram um teor de gravidade tão alarmante, principalmente no que tange a aspectos relacionados a ameaças, agressões ou tentativas de homicídios, que os próprios PDTs precisaram sugerir aos alunos vitimados o seu desligamento da escola;
- Com uma maior proximidade dos PDTs com as famílias dos estudantes, estas passaram a recorrer sistematicamente a esses profissionais em busca de soluções para problemas que, muitas vezes, levantaram questões éticas sobre até onde deveriam ir os trabalhos desses educadores;

Este trabalho de pesquisa nos permitiu concluir ser o Projeto Professor Diretor de Turma, uma política pública eficiente em suas ações de contribuição para o desenvolvimento de uma cultura de paz nas instituições de ensino, por intermédio das ações mediadoras de seus diretores de turma. Observou-se, no entanto, demandas por uma maior atenção por parte da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC, e de suas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDEs, quanto às capacitações dos profissionais envolvidos no projeto e quanto ao acompanhamento das ações perpetradas nas escolas.

O mais significativo legado desse projeto, segundo os PDTs entrevistados, deu-se com o florescimento de uma proximidade efetiva entre os professores envolvidos e os seus alunos. Proximidade que trouxe confiabilidade. Confiabilidade essa conquistada pela afetividade. Fazendo, pois, desses professores, mais do que simples profissionais condutores de conhecimento, capazes sobretudo de terem uma convivência mais dialógica com seus estudantes,

assumindo um maior protagonismo na formação de indivíduos lúcidos quanto ao meio em que vivem e com a madura competência de transformar conflitos em aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO/ UNDIME, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Cotidiano da escola: entre violências**. Brasília: APEOESP, 2006.
- ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. A teoria dos jogos: uma fundamentação teórica dos métodos de resolução de disputa. In: AZEVEDO, André Gomma de. **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação**. Brasília: Grupos de Pesquisa, 2003.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida a crédito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação**. 3 ed. Lisboa: Gradiva, 2004.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jose Zahar, 1997.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EdUFBA, 2009.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: EdUNB, 1998.
- BORGES, André. Desenvolvendo argumentos teóricos a partir de estudos de caso: o debate recente em torno da pesquisa histórico-comparativa. **Revista BIB**, v.5, n. 63, p.34-38, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- \_\_\_\_\_. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: MICELI, Sérgio. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: MICELI, Sérgio. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDERÓN, Isabel. La mediación en la resolución de conflictos en los contextos escolares. **Acció n pedagógica**, v.5, n. 20, p.45-48, dez. 2011.

CAMPOS, Rosa Ludy Arias. Aproximación a los enfoques y perspectivas sobre el conflicto y la paz: um referente para animar el debate. In: **Modelos y experiencias de conciliación escolar y no escolarizada: aprendizajes juveniles para la paz**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CEARÁ . Secretaria da Educação. **Paper projeto professor diretor de turma**. Fortaleza: SEDUC-CODEA, 2014.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.11-28, jan./mar., 2007.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v.4, n. 8, p. 432-443, jul/dez. 2002.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível**. São Paulo:[s.n],1999.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel Santos P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.

COHÉN, Jerome Alan. Chinese Mediation on the Eve of Modernization. **California Law Review**, v. 2, n. 54, p. 1201-1226, 1966. Disponível em: <<http://scholarship.law.berkeley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2913&context=californialawreview>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

COSTA, Alexandre Araújo. Cartografia dos métodos de composição de conflitos. In: AZEVEDO, André Gomma de. **Estudos em arbitragem, mediação e negociação**. Brasília: Grupos de Pesquisa, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DE LEON, P. A theory of policy termination. In: MAY, Judith V.; WILDAVSKY, A. B. **The policy cycle**. Beverly Hills: Sage Publications, 1978.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência na escola**: um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, C. **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1990.

DYE, T. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out/dez, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a02.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

FAVINHA, M.; GÓIS, M. H.; FERREIRA, A. A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo. In: Educação. **Temas e Problemas**, v.4, n.3, p.44-49, dez. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário de língua portuguesa. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987

\_\_\_\_\_. Os Intelectuais e o poder. In: **Microfísica do poder**. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **História de Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

\_\_\_\_\_. **O poder Psiquiátrico.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **História da Loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 2008b.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 24. ed. Rio de Janeiro: 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação na Cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: EdUNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. FAVERO, Osmar; HORTA, José Silvério Baia. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da Globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GALTUNG, Johan. **O caminho é a meta: Gandhi hoje.** São Paulo: Palas Atenas, 2003.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, M. R. **Por uma cultura de paz.** São Paulo:[s.n], 2004.

HEREDIA, R. La mediación escolar: processo colaborativo de la educación en resolución de conflictos. In: **Trabajo social hoy**. Madrid: [s.n], 2006.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou, Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KAUCHAKJE, S. **Gestão Pública de Serviços Sociais**. Curitiba: IBPEX, 2007.

\_\_\_\_\_. Participação Social no Brasil diante da Desestruturação das Políticas Sociais: novas configurações da sociedade civil organizada como alternativa para recompor os laços sociais e a civilidade nas relações societárias.. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p.159-176, 2002. Disponível em: <<http://www.uepg.br/emacipacao/edicao02.htm>>. Acesso em 01 out.2018.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LASCOUX, J. L. **O que é a mediação?** Mediatoroscope. São Paulo:[s.n], 2006.

Disponível em:

<<http://www.forum-mediacao.net/module2display.asp?id=39&page=2>>. Acesso em: 01 out. 2018.

LASWELL, H.D. **Politics: who gets what, when, how**. Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

LUBMAN, Stanley. Mao and Mediation: Politics and Dispute Resolution in Communist China. **Califórnia Law Review**, v.55, n. 5, p. 1284-1359, nov.1967.

Disponível em:

<<http://scholarship.law.berkeley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2837&context=californialawreview>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MARX, Karl; ENGELS. **Friedrich: a ideologia alemã (I – Feuerbach)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M.C. de S. Violência como indicador de qualidade de vida. **Acta Paul. Enf.**, São Paulo, v. 13, n.5, p.159-166, 2000.

MONTESQUIEU, Barão. **Do espírito das leis**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. 2 ed. Londres: Sage Publications, 1997.

MUSZKAT, Malvina Ester. **Guia prático de mediação de conflitos: em família e organizações**. São Paulo: Summus, 2005.

NASCIMENTO, Eunice Maria; EL SAYED, Kassem Mohamed. **Administração de Conflitos**. Curitiba:[s.n], 2002.

NAZARETH, E. R. **Mediação**: o conflito e a solução. São Paulo: Art Paubrasil, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. São Paulo:OMS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Violência**: uma prioridade de saúde pública. Genebra: QUEM, 1996.

PASQUINO, Gianfranco. Conflito. In: BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. 8.ed.Brasília: EdUnB, 1995.

PÉRES, Jesús Eduardo Canelón. O juiz de água: uma forma tradicional de organização de trabalhadores agrícolas para a distribuição de água de irrigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 1, p. 73-90, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/viewFile/25884/27616>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PEREZ, M. C. A. **Família e Escola na Educação a Criança**: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 2000. 134f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo,2000.

PILETTI, Nelson. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. **International Journal of Quality in Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

RIQUELME, F. S. **La Mediación social**: itinerario histórico de la resolución de conflictos sociales. São Paulo:[s.n], 2010. Disponível em: <[www.eumed.net/rev/cccsc/07/sfr.htm](http://www.eumed.net/rev/cccsc/07/sfr.htm)>. Acesso em:15 nov. 2018.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis:Vozes, 1978.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes,1983.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo**: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ou princípios do direito público**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: EdUFSC, 2009.

RUEDIGER, M. A. RICCIO, V. Grupo focal: método e análise simbólica da organização e da sociedade. In: VIEIRA, M. M. F. ZOUAIN, D. M. (org). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola: um guia pra pais e professores**. São Paulo: Andhep, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Fundação para o desenvolvimento da Educação. **Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania: sistema de proteção escolar**. São Paulo: SEE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola**. São Paulo: SEE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar**. São Paulo, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores, interação. **Rev. Fac. Educ.**, v.27, n.2, p.1-54, jul./dez. 2002.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

\_\_\_\_\_. **Mediação de conflitos: família, escola e comunidade**. Florianópolis: Conceito, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mediare: um guia prático para mediadores**. 3. ed. Fortaleza: EdUnifor, 2010.

SALGUEIRO, A. R. **O director de turma como gestor do projecto curricular: um estudo de caso**. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

SARAIVA, Henrique; FERRAREZI, Elizabete. **Políticas públicas: coletânea**, Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, v.6, n. 24, p.45-51, out. 2008

SCHATTSCHEIDER, E. E. **The semisovereign people: a realist's view of democracy in América**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.

SCHELBAUER, A. R. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá: EdUEM, 1998.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SHIROMA, E. O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DPeA, 2004.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WRDE, M.J.; HADDAD, S. **O banco mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUSA, M.G. M.; SILVA, V.F. **Mediação de conflitos na escola**. Taquaritinga:[s.n], 2006. Disponível em: <[www.ucb.br/sites/100/127/documentos/artigo8.doc](http://www.ucb.br/sites/100/127/documentos/artigo8.doc)>. Acesso em: 08 jan. 2012.

SOUZA, J.S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. São Paulo: Educ.,2001.

TAVARES, José Vicente. As conflitualidades como um problema sociológico contemporâneo. **Sociologias**, Porto Alegre, v.1, n.1, p.12-17,jan./jun., 1999

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986.

TOMÁS, Catarina Alexandra Ribeiro. **Mediação escolar: para uma gestão positiva dos conflitos**. Coimbra: [s.n], 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 23, n.4, p. 53-69, out.2007.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

VINHA, Telma P. **Conflitos na escola**. Belo Horizonte: CEDIC, 2009.

WARAT, Luis Alberto. Ecologia, psicanálise e mediação. In: WARAT, Luis Alberto. **Em nome do acordo: a mediação no direito**. 2 ed. Buenos Aires: aLMed, 2001.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Roteiro de Grupo Focal



**Universidade Estadual do Ceará**  
**Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA**  
**Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas**  
**MPPPP**

**Tema: O Diretor de Turma como Mediador de Conflitos: *Um Estudo de Caso em Uma Escola de Ensino Médio de Caucaia-Ceará***

Orientador: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior  
Mestrando: Assis Adams da Silva Barreto

**Roteiro de Grupo Focal – Parte I**

**OBJETIVOS:** identificar a percepção dos atores sobre a escola; analisar os conflitos e violências presentes na instituição; identificar as formas de tratamento que a escola dá a esses conflitos e violências; verificar o currículo invisível da escola.

1. Sobre a escola comentem os
  - a. Pontos positivos; pontos negativos
  - b. O que gosta e o que não gosta na escola?
  - c. Quais são os acontecimentos mais comuns na escola?
  - d. Como são?
2. O que vocês entendem por conflito e violência?
3. Quais as principais razões, segundo a opinião de vocês, para a existência dos conflitos na escola?
4. Como a escola lida com esses conflitos? Há alguma ação ou algum projeto?
5. Como esses conflitos e violências poderiam ser prevenidos ou minimizados?

## Roteiro de Grupo Focal – Parte II

**OBJETIVOS:** verificar percepção dos atores escolares sobre o “Projeto Professor Diretor de Turma”, em especial quanto às mediações de conflitos. Descrever as expectativas, as dificuldades e os pontos positivos e negativos; investigar como se deu a implantação do projeto e o que pode ser feito, segundo os professores, para seu melhoramento.

6. Qual a percepção de vocês sobre o projeto “Professor Diretor de Turma”?
7. Que expectativas possuíam sobre o projeto?
8. Como vocês foram selecionados para o projeto? E por quê?
9. Vocês consideram que receberam e recebem uma boa capacitação para o projeto?
10. Envolvendo o PPDT, ocorreram mediações individuais? Coletivas? Eventos?  
Participação da Rede Social?
  - a. Quem atuou?
  - b. Como foi a atuação?
  - c. Quais as dificuldades encontradas nessas ações?
11. O PPDT promoveu mudanças na escola? Quais?
12. O que precisa melhorar no projeto?
13. Se você pudesse o que você manteria ou mudaria no PPDT?

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED**

## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A investigação abrange o Projeto Professor Diretor de Turma, implantado pela Secretaria de Educação Básica do Ceará e visa compreender os constituintes da prática do Professor Diretor de Turma na sua relação com uma práxis de mediação pedagógica no contexto de uma escola regular. Ressaltamos que sua participação e colaboração são de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa.

1. Envolvimento na pesquisa: *Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a).*

2. Riscos e desconforto: *A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*

3. Confidencialidade: *Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.*

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
Nome completo e legível do entrevistado

\_\_\_\_\_  
Nome completo e legível do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador