

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO
MPCS
SERGIVANO ANTONIO DOS SANTOS

VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: DISCURSO, SUJEITO E AS PRÁTICAS EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE CARUARU

Recife/PE

2019

SERGIVANO ANTONIO DOS SANTOS

**VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: DISCURSO, SUJEITO E AS PRÁTICAS EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE CARUARU**

Dissertação apresentada à Banca do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio - MPCs – da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ na linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Desenvolvimento como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Patricia Bandeira de Melo

Co-orientador: Prof^º. Dr. Robson da Costa de Souza

Recife/PE

2019



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional
Rua Dois Irmãos, 92 - Campus Anísio Teixeira - Apipucos | Recife - PE
Fone: (81) 3073.6706 | Fax: (81) 3073.6561 | CNPJ: 09.773.169/0001-59
www.fundaj.gov.br | formacao@fundaj.gov.br

ATA DA VIGÉSIMA QUINTA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO. FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO, 27 DE FEVEREIRO DE 2019

Aos vinte e sete do mês de fevereiro de dois mil e dezenove, às quatorze horas, no auditório Gilberto Osório, na Fundação Joaquim Nabuco, em sessão pública, iniciou-se a defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "VIOLENCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: DISCURSO, SUJEITO E AS PRÁTICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CARUARU", do mestrando **SERGIVANO ANTONIO DOS SANTOS**, sob a orientação da Professora Patrícia Bandeira de Melo. O mestrando cumpriu todos os demais requisitos regimentais para a obtenção do grau de MESTRE em CIÊNCIAS SOCIAIS. A Banca Examinadora foi indicada pelo Colegiado do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, em seis de fevereiro de dois mil e dezenove, segundo o Processo nº **23130000116/2019-87**, em **dezenove de fevereiro de dois mil e dezenove** sendo composta pelos Professores: Patrícia Bandeira de Melo (presidente), do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da FUNDAJ; Hugo Monteiro Ferreira (examinador externo), da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Joanildo Albuquerque Burity (examinador interno), do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da FUNDAJ. Após cumpridas as formalidades, o candidato foi convidado a discorrer sobre o conteúdo da Dissertação. Concluída a explanação, o candidato foi arguido pela Banca Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e, por unanimidade, julgou a dissertação **APROVADA**. E, para constar, lavrei a presente Ata que vai por mim assinada, Coordenador do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, e pelos membros da Banca Examinadora.

Recife, 27 de fevereiro de 2019.

Darcilene Cláudio Gomes

BANCA EXAMINADORA

Profª. Patrícia Bandeira de Melo:

Prof. Hugo Monteiro Ferreira:

Prof. Joanildo Albuquerque Burity:

Dedico esta dissertação à minha família, em especial, às minhas filhas Maria Alice e Maria Luisa, a quem muito sacrifiquei ao longo desta pesquisa. Em muitos desses momentos a minha pequena Luisa chegava na sala de estudos, subia na cadeira e ficava abraçada ao meu pescoço, à noite, às vezes até cochilava. A minha Alice sempre me chamando para brincar reclamando a minha ausência.

Agradecimentos

À minha esposa pelo companheirismo, dedicação, esforço e participação na construção desse momento de múltiplos significados para mim;

Aos professores do Mestrado Profissional em Ciências Sociais que contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa;

Aos meus amigos Jefferson, Joacy, Bethânia, Elsa e Daniella pela troca de conhecimento que muito contribuiu para o processo de adaptação depois de longos anos fora desse universo tão fascinante;

Aos amigos Jeferson e Alan pela excelente companhia, boas conversas e brincadeiras que compartilhamos ao longo de nossas viagens UFPE e FUNDAJ;

Aos coordenadores do MPCS, pela disponibilidade, gentileza e excelência no apoio para a realização desta pesquisa.

Ao professor Drº Hugo Monteiro Ferreira, pelas considerações relevantes no momento da defesa do projeto e que se repetem na defesa da dissertação.

Ao professor Drº Joanildo Burity, pelas considerações relevantes no momento da defesa da dissertação, concedendo-me informações importantes acerca dos caminhos a serem trilhados.

Ao meu co-orientador profº Dr Robson Souza que me acompanhou nesse processo desde o início com excelentes contribuições e sempre muito atencioso;

A minha orientadora prof^a Dr^a Patricia Bandeira de Melo, a quem devoto admiração e respeito pela competência, sensibilidade humana e pela dedicação para com as orientações.

A todos meus sinceros agradecimentos!!

Epígrafe

A escola, por exemplo, não cria violência sozinha, apenas reproduz a violência dentro dela. Mas também pode ser um meio de diminuí-la se atuar com conteúdos que ofereçam sentidos à vida dos alunos.

Mario Sergio Cortella

RESUMO

A violência no espaço escolar, apesar de não ser um fenômeno novo, apresenta-se como um desafio constante a ser superado num esforço conjunto pela equipe diretiva da escola, familiares, a sociedade e órgãos competentes. Diante do exposto, esta pesquisa trouxe, a partir de uma análise acerca dos discursos dos enunciadores expressos nos livros de ocorrências de duas escolas da rede pública, como as práticas de violência física entre os estudantes e os fatores a elas associados revelam um modelo de sociabilidade específica e de que maneira a escola tem conduzido esses casos. A escolha do ensino médio como campo de investigação se deu a partir das indagações que foram surgindo em minha breve experiência como professor da disciplina de Sociologia em algumas escolas privadas e públicas, que me puseram em contato com algumas manifestações de violência. Ao realizar um breve levantamento desses casos no universo educacional, identifiquei sua recorrência. As agressões, fossem elas verbais, físicas e/ou simbólicas - às vezes internalizadas e naturalizadas pelo aluno - me estimularam a buscar um saber científico sobre essas ações. Para tanto, lanço mão da análise do discurso em sua vertente francesa (AD) como instrumento teórico e metodológico. A partir das narrativas observadas nos livros de ocorrências, a intenção foi a de incorporar o debate às aulas de sociologia, mobilizando conceitos e teorias das Ciências Sociais. Isso redundou numa extrapolação dos conteúdos dos livros didáticos ao abordar a realidade própria da escola. O transbordamento dessa discussão implica na possibilidade de uma formação cidadã a partir da realidade de jovens que estão naquele momento propensos a práticas violentas, mas que não são de fato jovens infratores, podendo contribuir para que não venham a ser. O estudo sugere, entre outras reflexões, a importância de dar voz aos atores das práticas, além de levar a reflexão desta pesquisa para o debate em sala de aula.

Palavras-Chave: Violência física. Espaço escolar. Discurso. Sujeito. Ensino de sociologia.

ABSTRACT

Violence in the school space, although not a new phenomenon, presents itself as a constant challenge to be overcome in a joint effort by the school's management team, family members, society and competent bodies. In the light of the above, this research, based on an analysis of the speeches of the enunciators expressed in the occurrence books of two public schools, shows how the practices of physical violence among students and the factors associated with them reveal a model of sociability and how the school has conducted such cases. The choice of high school as a field of investigation was based on the questions that arose in my brief experience as a teacher of Sociology in some private and public schools that brought me into contact with some manifestations of violence. In making a brief survey of these cases in the educational universe, I identified their recurrence. The aggressions, whether verbal, physical and / or symbolic - sometimes internalized and naturalized by the student - encouraged me to seek a scientific knowledge about these actions. To this end, I make use of the French discourse analysis (AD) as a theoretical and methodological instrument. From the narratives observed in the occurrence books, the intention was to incorporate the debate into the classes of sociology, mobilizing concepts and theories of Social Sciences. This resulted in an extrapolation of the contents of textbooks when addressing the reality of the school itself. The overflowing of this discussion implies the possibility of a citizen formation based on the reality of young people who are at that moment prone to violent practices, but who are not really young offenders, and can contribute to their not being. The study suggests, among other reflections, the importance of giving voice to the actors of the practices, besides taking the reflection of this research to the debate in the classroom.

Key Words: Physical violence. School space. Speech. Subject. Teaching sociology.

Listas de figuras

FIGURA 1 - Exemplo de codificação.....27

FIGURA 2 - Tipos de discurso.....63

FIGURA 3 – Tipos de voz.....67

Listas de quadros

| | |
|---|------------|
| Quadro 1 - Classes gerais das funções organizadoras dos verbos nas ocorrências..... | 68 |
| Quadro analítico 2 - indicadores de discurso (Oc1.Esc1)..... | 79 |
| Quadro analítico 3 - indicadores de discurso (Oc5.Esc1)..... | 81 |
| Quadro analítico 4 - indicadores de discurso (Oc7.Esc1)..... | 82 |
| Quadro analítico 5 - indicadores de discurso (Oc8.Esc1)..... | 83 |
| Quadro analítico 6 - indicadores de discurso (Oc9.Esc1)..... | 84 |
| Quadro analítico 7 - indicadores de discurso (Oc14.Esc1)..... | 85 |
| Quadro analítico 8 - indicadores de discurso (Oc16.Esc1)..... | 87 |
| Quadro analítico 9 - indicadores de discurso (Oc1.Esc2)..... | 89 |
| Quadro analítico 10 - indicadores de discurso (Oc3.Esc2)..... | 90 |
| Quadro analítico 11 - indicadores de discurso (Oc4.Esc2)..... | 92 |
| Quadro analítico 12 - indicadores de discurso (Oc9.Esc2)..... | 93 |
| Quadro analítico 13 - indicadores de discurso (Oc11.Esc2)..... | 95 |
| Quadro analítico 14 - indicadores de discurso (Oc2.Esc1)..... | 96 |
| Quadro analítico 15 - indicadores de discurso (Oc4.Esc1)..... | 98 |
| Quadro analítico 16 - indicadores de discurso (Oc6.Esc1)..... | 99 |
| Quadro analítico 17 - indicadores de discurso (Oc13.Esc1)..... | 101 |
| Quadro analítico 18 - indicadores de discurso (Oc15.Esc1)..... | 102 |
| Quadro analítico 19 - indicadores de discurso (Oc5.Esc2)..... | 103 |
| Quadro analítico 20 - indicadores de discurso (Oc7.Esc2)..... | 105 |
| Quadro analítico 21 - indicadores de discurso (Oc8.Esc2)..... | 106 |
| Quadro analítico 22 - indicadores de discurso (Oc3Esc1)..... | 108 |
| Quadro analítico 23 - indicadores de discurso (Oc10.Esc1)..... | 109 |
| Quadro analítico 24 - indicadores de discurso (Oc11.Esc1)..... | 110 |
| Quadro analítico 25 - indicadores de discurso (Oc12.Esc1)..... | 112 |
| Quadro analítico 26 - indicadores de discurso (Oc2.Esc2)..... | 114 |
| Quadro analítico 27 - indicadores de discurso (Oc6.Esc2)..... | 116 |
| Quadro analítico 28 - indicadores de discurso (Oc10.Esc2)..... | 118 |
| Quadro 29 - fatores associados por gênero – causalidades objetivas e subjetivas..... | 121 |

Quadro 30 - Núcleos conceituais e temáticos: expectativas de aprendizagem.....129

Quadro 31 - Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio.....131

Lista de tabelas

TABELA 1- Descritores das siglas para a análise do discurso.....72

Lista de gráficos

GRÁFICO 1 – Esc1: detalhando as ocorrências.....119

GRÁFICO 2 – Esc2: detalhando as ocorrências.....120

GRÁFICO 3 – Esc1: casos entre os dois sexos.....122

GRÁFICO 4 – Esc2: casos entre os dois sexos.....123

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| PARTE I..... | 28 |
| Uma abordagem teórico- conceitual e metodológico..... | 28 |
| CAPÍTULO 1 - AS MÚLTIPLAS FACES DA VIOLÊNCIA..... | 29 |
| 1 A violência e a condição humana | 29 |
| 1.1 A violência no âmbito institucional e interpessoal: uma breve conceituação | 30 |
| 1.1.1 A violência física: uma complexa manifestação social | 32 |
| 1.1.2 A escola como espaço de múltiplas relações | 33 |
| 1.1.3 Escola - microespaço de relações em contextos de violências | 35 |
| 1.1.4 Escola e família: articulação necessária..... | 37 |
| 1.1.5 A violência na escola, da escola e contra a escola | 38 |
| 1.1.6 Violência, Incivilidade, indisciplina – distinção necessária..... | 41 |
| 1.1.6.1 Violência | 41 |
| 1.1.6.2 Incivilidade | 42 |
| 1.1.6.3 Indisciplina | 43 |
| 1.1.7 A crescente percepção da violência | 45 |
| 1.1.8 Sociabilidade violenta: um novo modelo de sociabilidade | 47 |
| 1.1.9 O “Etos da hipermasculinidade” é coisa só de menino? | 51 |
| 1.1.10 A mulher nas relações sociais extrafamiliares: redefinindo comportamento..... | 52 |
| CAPÍTULO 2 – A ANÁLISE DO DISCURSO E O DISCURSO SOBE A VIOLÊNCIA | 55 |
| 2. A análise do discurso de linha francesa..... | 55 |
| 2.1 O que é o discurso?..... | 56 |
| 2.1.1 O discurso como objeto de análise..... | 61 |
| 2.1.2 Tipos de discurso..... | 62 |
| 2.1.3 O discurso do sujeito ativo e do sujeito passivo | 66 |
| 2.1.4 Classificação dos verbos introdutórios de opinião pela função nas ocorrências | 67 |
| 2.1.5 Os dispositivos de análises no campo da AD | 69 |
| 2.1.6 Aproximando-se do campo de pesquisa..... | 70 |
| 2.1.7 Caracterizando o Corpus da Pesquisa | 71 |
| 2.1.8 Codificando o corpus | 72 |
| PARTE II | 74 |
| O corpus e a violência entre estudantes: o caso de duas escolas estaduais..... | 74 |
| CAPÍTULO 3 – LIVROS DE OCORRÊNCIA: PERCORRENDO AS NARRATIVAS | 75 |
| 3 A escola e os livros de ocorrência..... | 75 |
| 3.1 Percorrendo as narrativas nos livros de ocorrência..... | 77 |
| 3.1.1 Luta corporal: o que vem depois | 78 |
| 3.1.2 Não é só uma frase | 80 |
| 3.1.2.1 O que tem de pedagógico | 81 |
| 3.1.2.2 Índícios de agressão física: limites e possibilidade da ação | 82 |
| 3.1.2.3 Não precisa me bater, basta me ensinar..... | 83 |
| 3.1.2.4 Te pego na saída: um soco só não basta | 85 |

| | | |
|--|---|------------|
| 3.1.2.5 | O episódio já era para ter ocorrido | 86 |
| 3.1.2.6 | O que você está olhando? Não me provoque! | 87 |
| 3.1.2.7 | Parei! Não mexa na bola | 90 |
| 3.1.2.8 | O tumulto da agressão – cuidado com a grávida | 91 |
| 3.1.2.9 | Os limites de uma brincadeira | 92 |
| 3.1.2.10 | Briguei na sala e perdi a gincana | 94 |
| 3.1.2.11 | Fotos e filmagem - do fuxico à luta corporal | 95 |
| 3.1.2.12 | Xingamento – não é só essa a questão | 97 |
| 3.1.2.14 | Das normas de convivência a convivência de uma norma..... | 99 |
| 3.1.2.15 | Resolvendo os desafetos | 100 |
| 3.1.2.16 | Estava falando indireta | 101 |
| 3.1.2.17 | O xingamento no mundo virtual gera agressão no mundo real..... | 102 |
| 3.1.2.18 | Um comentário no face e uma briga na escola | 104 |
| 3.1.2.19 | Não xinga que eu bato e mamãe justifica | 105 |
| 3.1.2.20 | Apenas uma bolinha de papel | 107 |
| 3.1.2.21 | Consumando a ameaça | 108 |
| 3.1.2.22 | Os gestos quando se materializam | 109 |
| 3.1.2.23 | As faces da violência e sua naturalização..... | 111 |
| 3.1.2.24 | Termômetro digital – onde tudo começa..... | 112 |
| 3.1.2.25 | No refeitório também se briga – é só jogar uma bolinha de papel | 116 |
| 3.1.2.26 | Não mexa no meu estojo | 117 |
| 3.2A | representatividade da violência física no universo dos registros de ocorrências | 119 |
| 3.3 | As causalidades – apontamento nos registros | 120 |
| 3.4 | A escola e questões de gênero | 121 |
| CAPÍTULO IV – AS OCORRÊNCIAS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: OS CASOS DE APELO À FORÇA FÍSICA | | 124 |
| 4 | As ciências sociais no ensino médio: o caso da sociologia | 124 |
| 4.1 | Aprendizagem e construção do conhecimento em Sociologia | 128 |
| 4.2 | A seleção dos conteúdos - ensinando sociologia a partir das ocorrências | 132 |
| 4.3 | Sociabilidade violenta: silenciamento - uma relação de poder desigual..... | 133 |
| 4.4 | Sociabilidade violenta: discurso para-oficial – apassivando os atores de práticas violentas | 135 |
| 4.5 | Sociabilidade violenta e o etos da masculinidade | 136 |
| 4.6 | Muito além do senso comum..... | 138 |
| 4.7 | Sociabilidade, cidadania e ética | 139 |
| 4.8 | Construindo um olhar emancipador | 141 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | | 143 |
| REFERÊNCIAS | | 147 |
| ANEXOS | | 157 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa a explicar, a partir de uma análise dos discursos dos enunciadores expressos nos registros dos livros de ocorrências de duas escolas da rede pública, como as práticas de violência física entre estudantes e os fatores a elas associados revelam um modelo de sociabilidade específica e de que maneira a escola tem conduzido esses casos. Para tanto, lanço mão da análise do discurso em sua vertente francesa (AD) como instrumento teórico e metodológico. A temática foi desenvolvida a partir de uma pesquisa documental de caráter qualitativo nos registros relativos ao ensino médio de dois estabelecimentos de ensino públicos do município de Caruaru (PE).

A partir das narrativas observadas nas ocorrências, a intenção foi a de incorporar o debate sobre o tema da violência física dentro da disciplina de sociologia no ensino médio. Para a essa discussão, mobilizam-se conceitos e teorias das Ciências Sociais, em particular da sociologia (OCEM, 2006). Isso redundará numa extrapolação do conteúdo dos livros didáticos ao abordar a realidade própria da escola. O transbordamento desse debate implica na formação cidadã de jovens que estão naquele momento propensos a práticas violentas, mas que não são de fato jovens infratores, podendo contribuir para que não venham a ser.

O primeiro momento da análise do corpus foi dedicado a identificar nos discursos dos enunciadores responsáveis pelos registros que materializavam as ocorrências os fatores associados às agressões físicas¹. O discurso, no caso de nossa pesquisa, manifesta-se em forma de texto escrito construído pelos enunciadores autores das narrativas registradas sobre os episódios de violência. Para tanto, os objetivos específicos desse trabalho são: a) identificar nos registros dos livros de ocorrências os fatores associados às práticas de violência física no espaço escolar; b) verificar, a partir de uma investigação empírica e teórica, em que medida a violência no espaço escolar² é a expressão de uma sociabilidade violenta e/ou um etos da hipermasculinidade; c) refletir sobre a importância do processo dialógico como um mecanismo de ressignificação das práticas de violência física entre os estudantes.

O termo “aluno” está condicionado à categoria de “estudante” que, nesse trabalho, corresponde ao de sujeito objeto do discurso dos enunciadores, autoridade para-oficial,

¹ Agressão física nesse trabalho será abordada como sinônimo de violência física.

² Quando falo de espaço escolar me refiro não só ao espaço físico, intramuros, mas articulado com o social, nesse caso, aludo o espaço urbano como significante, mas, e sobretudo, os sujeitos significando nesse espaço.

educador de apoio, gestores, professores, coordenador pedagógico e secretários, sujeito do discurso a ser analisado nesta pesquisa. Ou seja, nesse caso, serão considerados em nossas análises o sujeito executor da ação violenta como objeto do discurso do enunciador e ao mesmo tempo como sujeito assujeitado à estrutura escolar. Um ponto importante a ser destacado é que o responsável pela ação violenta, mesmo assujeitado, possui agência para um novo dizer (POSSENTI, 2002), ainda que esteja submetido à estrutura escolar e ao discurso do enunciador que fala sobre ele e por ele ao redigir os registros.

A categoria discurso sobre violência física para esse trabalho se refere a todos os discursos dos estudantes que desqualificam, incitam ou apontam para qualquer ato de violência que culmine em uso da força física, seja ela iniciada pelo agressor ou pela vítima. Outro ponto importante a ser considerado nessa pesquisa são as categorias de análise da AD que estão relacionadas com os objetivos dessa pesquisa. Desse modo, foram mobilizadas nas análises as seguintes categorias: discurso, heterogeneidade discursiva, tipos de verbos, assujeitamento, apassivamento, polifonia e silenciamento.

Ao abordar a temática da violência, ancorada no aporte teórico de Análise de Discurso francesa, a categoria diálogo se mostrou relevante para essa pesquisa dada a sua presença nas ocorrências, o que estabelece um marco divisor entre o discurso dos enunciadores que falam sobre o uso da força e o discurso posterior a essas práticas de violência. A categoria dialógica, também mobilizada na análise das ocorrências, quando efetivada nas práticas pedagógicas, incentiva e possibilita “[...] que crianças e adolescentes consigam experimentar a escola de modo não agressivo, portanto dialógico” (FERREIRA; NEVES, 2016, p. 47). É a partir desse contexto de diálogo no processo de aprendizagem que se percebe os efeitos de sentido³ nos discursos.

O processo dialógico, em alguns casos, leva os sujeitos de quem se fala ao estranhamento e à desnaturalização de suas práticas e consequentemente os leva a ressignificá-las. Também há casos em que a escola não consegue estabelecer o diálogo e há outros em que as punições vêm desacompanhadas de qualquer processo pedagógico, sendo, portanto, a punição pela punição. Dito isso, ressalto que o interesse dessa pesquisa não são as práticas de violência física em si mesmas, mas os discursos dos enunciadores acerca desse tipo de violência.

³ Os efeitos de sentido nesse trabalho estão condicionados ao sentido de mudança, transformação, eficácia, êxitos ou fracasso do processo dialógico ou diálogo.

O apelo à força física muitas vezes é naturalizado em seu contexto social e internalizado pelos sujeitos (agressores) como parte de seu universo social e como se a ele estivesse destinado. Debater nas aulas de sociologia sobre violência a partir da realidade da escola é um ponto significativo de aproximação do estudante ao tema, teorias e conceitos da sociologia (OCEM, 2006). Nesse sentido, a BNCC (2018) da área de Ciências Humanas já prevê no ensino fundamental a necessidade de uma formação que desenvolva a capacidade do estudante para o diálogo com o outro, sendo essa habilidade melhor desenvolvida no ensino médio observando a realidade do estudante. Esse processo contribui para a desnaturalização das práticas de violência entre estudantes, ao mesmo tempo em que evidencia a complexidade do fenômeno violência e estimula o pensamento crítico no que se refere a essas práticas. Também ajuda a aproximar o estudante de uma realidade de violência que até então não se discutia fora dos conteúdos dos livros didáticos, apesar de ser vivenciada até mesmo no ambiente escolar, como informado nos livros de ocorrência.

Desse modo, o estudo do tema a partir da realidade escolar permite que docentes e discentes possam avançar para um debate em que ambos percebam a necessidade e a importância do uso de ferramentas analíticas no trato dos fenômenos sociais, conforme expresso no segundo eixo temático de sociologia (PCN, 2000) e nos Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia do Estado de Pernambuco (2013). Aqui, o ensino médio deixa de ser meramente aquisitivo, enciclopédico e propedêutico para se tornar em um meio de formação para a transformação e (re)significação de novos paradigmas, de uma cidadania reflexiva e ativa interpelada pelo olhar das Ciências Sociais, em especial, da sociologia (FERNANDES, 1985).

A abordagem ancorada no campo da AD de linha francesa, mas especificamente alinhada à teoria de Pêcheux, deu-se por entender relevante a presença de forças externas a interpelar o sujeito autor do texto das ocorrências e o sujeito objeto do discurso do enunciador. Nessa linha, a análise feita nos discursos dos enunciadorexpressos nos livros de ocorrências de duas escolas da rede pública sobre as práticas de violência física entre os estudantes e os fatores a elas associados revela um modelo de sociabilidade específica e a maneira como a escola conduziu esses casos.

Quando me refiro aos fatores associados quero dizer as causas e motivações das práticas de violência física entre os alunos. Aqui, merece um ponto de esclarecimento acerca dessas duas categorias: as causas significam tudo aquilo que objetivamente motivou a

agressão, como jogar algo em alguém. Quanto às motivações, elas antecedem à ação objetiva, que seria, por exemplo, por que esse objeto foi lançado contra alguém? Dito de outro modo, Y atirou uma carteira em Z porque tinha rixa. A agressão foi gerada em causa objetiva pela carteira lançada, mas a motivação subjetiva foi a rixa.

Um ponto importante é o uso dessa dissertação como material complementar ao livro didático, a ser explorado nas aulas de sociologia acerca da problemática da violência, inclusive a escolar. Nesse caso, os conteúdos das ocorrências, ao serem debatidos nas aulas de sociologia pelos estudantes e professores, contribuem para o processo de estranhamento e desnaturalização das práticas de violência no espaço escolar, produzindo um novo significado acerca da realidade que os circunda. Saliento que o espaço como o considero discursivamente é o local no qual os sujeitos vivem e se colocam, e só desse modo será possível “[...] compreender o que aí funciona como ‘violência’” (ORLANDI, 2009, p. 224). O espaço escolar, nesses termos, representa um grupo discursivo no qual e pelo qual os sujeitos dão significado às suas ações. A exterioridade, assim, não é a mesma preconizada pelos positivistas, mas é algo constitutivo que significa e está sendo significado dentro do sujeito.

Ressalto que as duas escolas que compõem o campo de pesquisa são identificadas por Esc1 e Esc2 como recurso metodológico de análise e para preservar os nomes dessas instituições de ensino. O recorte temporal da pesquisa se deu entre os anos de 2016 e 2017. A técnica utilizada para a coleta de dados foi a análise documental dos livros de registros das escolas citadas, definindo os participantes da investigação a partir das narrativas nesses documentos de atos de violência física entre os discentes do Ensino Médio. De posse de um quadro teórico e conceitual alinhado aos dispositivos analíticos, ancorados em algumas categorias da análise do discurso de linha francesa, fundamento os argumentos que me permitiram proceder com as análises dos dados coletados no campo da pesquisa.

De acordo com as informações obtidas na secretaria das escolas (2016 e 2017), ambas oferecem as seguintes modalidades de ensino: a primeira escola - Educação de Nível Fundamental Séries Finais e Ensino Médio; a segunda escola - Educação de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, ensino Médio Integral para os primeiros anos do ensino médio. A Esc1 tinha um total de 1.498 alunos, divididos em 36 turmas em 2016; 1.533 alunos e 42 turmas em 2017. A Esc2 tinha um total de 1.174 alunos, divididos em 32 turmas em 2016; 1.123 alunos, divididos em 32 turmas em 2017.

Como já foi dito, o contexto educacional investigado é o do ensino médio de duas escolas públicas de Caruaru. As escolas escolhidas como campo de pesquisa apresentam uma acentuada diversidade socioeconômica e cultural como boa parte das escolas brasileiras da rede pública de ensino. A escolha do ensino médio como campo de investigação se deu a partir das indagações que foram surgindo em minha breve experiência como professor da disciplina de Sociologia em algumas escolas privadas e públicas, que me puseram em contato com algumas manifestações de violência. Também ao realizar um breve levantamento dos casos de ocorrências sobre violência física entre os estudantes desse universo educacional, identifiquei mais casos de uso da força física. As agressões, fossem elas verbais, físicas e/ou simbólicas - às vezes internalizadas e naturalizadas pela condição do aluno - me estimularam a buscar um saber científico sobre essas práticas. Com esse conhecimento, permite-me conduzir as aulas de sociologia a partir de um material produzido pela própria demanda da escola, os registros de ocorrências acerca dos casos de violência entre os alunos.

Explicar as práticas de violência física entre os estudantes e identificar os fatores a elas associados a partir dos discursos dos enunciadores expressos nos livros de ocorrências revela um modelo de sociabilidade específica⁴ e a forma de condução desses casos pelas escolas. Isso foi um desafio a ser considerado nessa pesquisa. As reflexões nas aulas de sociologia é algo relevante para provocar o estranhamento e a desnaturalização do olhar dos professores e dos estudantes acerca das práticas de violência em seu próprio espaço de convivência.

A análise do discurso é um recurso importante para entender as práticas de violência física dos estudantes a partir dos discursos dos enunciadores. Somado a abordagem da AD, trago o referencial teórico de Machado da Silva (2004), no que concerne à sociabilidade violenta como um novo modelo de sociabilidade a orientar as relações sociais pautando condutas individuais e em grupo. Também me apropriei do conceito de Zaluar (2004) acerca do etos de hipermasculinidade, que se associa à necessidade de autoafirmação dos sujeitos masculinos. Ainda recorro à ideia de autoafirmação ou masculinidade segundo Neves (2008) como um conceito que também se aplica ao sexo feminino ao reproduzir comportamentos semelhantes. O apelo à força física é um modelo de relações sociais hegemônico de formações discursivas específicas à masculinidade que agora passa a orientar algumas

⁴ Nesse trabalho, as práticas de violência física no espaço escolar revelam uma sociabilidade marcada por práticas violentas, mas não necessariamente alinhada ao crime comum violento ou à violência urbana. Nesse aspecto, amplio o sentido dado por Machado da Silva (2004) à ideia de sociabilidade violenta.

relações sociais femininas, inclusive no espaço escolar entre seus pares, como no exemplo registrado nessa pesquisa:

“As alunas E1F⁵ [...] e E2F [...] se envolveram em uma luta corporal após acusação de envio de uma foto e filmagem da outra como forma de denúncia, fuxico” (ESC1, 2016, OC2).

“Hoje, as estudantes E1F e E2F [...] se agrediram física e verbalmente na escola. T1F disse que M2F a chamou de “rapariga”, depois que ela a xingou de ‘nojenta’” (ESC1, 2016, OC4).

“As alunas E1F e E2F [...] agrediram-se durante a aula [...] por motivos de desafeto [...]” (ESC1, 2017, OC13).

Essas narrativas reforçam a tese de reprodução de um modelo de sociabilidade pautado em práticas de violência que até então se verificava com mais frequência nas sociabilidades masculinas. Com isso não se quer dizer que não havia violência física entre mulheres, mas pontua o evidenciamento da centralidade dada às práticas de violência como recurso para a resolução de conflitos entre meninas que, no primeiro caso, tem como causa objetiva o envio das fotos e filmagens e como causa subjetiva ou motivação o “fuxico”. No segundo, só a causa despontou: o “xingamento”. Quanto ao terceiro, só a causa subjetiva ou motivação emergiu: o desafeto.

Para observar a violência física entre as mulheres, estou considerando o estudo desenvolvido por Neves (2008) de que a hipermasculinidade é algo que também se aplica a mulheres. A condição de gênero não foi abordada em profundidade nesse trabalho, mas todos os casos em que alunas estiveram envolvidas em episódios violentos foram observados. As falas do enunciador nessas ocorrências indicam com clareza que a reprodução de práticas hegemônicas da cultura masculina (virilidade) é incorporada ao universo das meninas com mais intensidade, demonstrado em outros momentos nesse trabalho. Esse modelo de sociabilidade, antes associado predominantemente à sociabilidade masculina, é mais um fator a ser discutido com os professores nas aulas de sociologia.

Segundo Riay (2001 apud NEVES, 2008) a centralidade dada às agressões físicas pelo sexo feminino mostra nas relações, inconsciente ou não, a reprodução do modelo de masculinidade e de certo modo uma forma de reconhecimento, de definição de lugar e de nele

⁵ Os nomes das escolas, dos estudantes, dos gestores e das ocorrências citadas foram todos codificados para a análise. Isso está esclarecido a seguir e também no capítulo 3.

se relacionar. As questões relativas a gênero, como já mencionado, não foram objeto de discussão desse trabalho, mas emergiram nesse contexto de deslocamento de sentido em alguns casos, e em outros como reprodução do modelo hegemônico de se relacionar mais centrado no imaginário masculino a se estender ao feminino. Esse e outros pontos de discussão foram resgatados no quarto capítulo dessa dissertação.

Estou considerando, ainda, o assunto da violência física a partir de outros autores que, a exemplo de Michel Misse (1999, 2008), Antonio Soares (2014) e Tavares dos Santos (2002, 2007, 2004), discutem a temática, em alguns casos, no contexto das escolas públicas. Assim, tomo a violência física como objeto de partida para alcançar os discursos sobre violência física como alinhamento a formações discursivas específicas. Essas práticas de violência estão relacionadas a novos modelos de sociabilidade violenta que, consciente ou não, têm em certa medida legitimado o apelo à força física no espaço escolar. Ressalta-se que em meu recorte, apesar de ser uma discussão de grande relevância, as condutas violentas não incluíram, nos termos de Bourdieu (2010), os casos de violência simbólica. A violência na perspectiva bourdieusiana se refere às ações em que não há aparente imposição da dor física, mas uma dimensão de dor moral e psicológica. No entanto, em alguns episódios de violência física emergiram uma explicação decorrente de violência simbólica, como apelidos pejorativos ou formas de humilhação que antecederam atos de força.

A pergunta da pesquisa é: O que o discurso dos enunciadores expresso nos livros de ocorrências de duas escolas da rede pública sobre as práticas de violência física entre os estudantes e os fatores a elas associados revelam e como as escolas têm conduzido esses casos? A partir da resposta a essa questão, pude transpor conteúdos relevantes para o ensino de sociologia no ensino médio. Para tanto, recorro à análise do discurso dos enunciadores autores das ocorrências das escolas. Os livros de ocorrência, a serem caracterizados no capítulo três, são, segundo Fonseca, formas de controle e disciplinamento. Fonseca ressalta o papel dos livros de ocorrência para as escolas:

[...] as trajetórias dos alunos de desacato, de agressões, de atrapalhar a aula, de ofender e insultar, são construídas, e assim, se eventualmente a escola tiver que adotar uma medida mais extremada, é possível justificá-la pela trajetória do aluno, que mostra que atos como esses eram recorrentes (FONSECA et al 2014, p. 41).

Ao consultar os registros nos livros de ocorrências em algumas escolas públicas estaduais em Caruaru sobre os casos de violência física entre estudantes, percebo que há narrativas de naturezas diversas, tais como agressão verbal, atrasos de chegada, uso de drogas, assédio de grupos e/ou pessoas de fora da escola a alunas (os), além de indisciplina contra o corpo de funcionários e, sobretudo, contra os professores. Os registros totalizam 205 casos nas duas escolas pesquisadas, somando 27 relativos à violência física dentro do espaço escolar, correspondente a 13,17% do total de casos registrados, o que será representado em gráficos na parte posterior às análises do corpus da pesquisa, no capítulo três.

Rato (2007)⁶, numa perspectiva foucaultiana, utiliza em sua pesquisa um corpus documental com 600 narrativas contidas em livros de registros referentes aos anos de 1998 a 2000 de uma escola da rede municipal de ensino em Curitiba. No estudo, a autora percebe que

Esses livros de ocorrência, mesmo ao eleger as crianças como objetos centrais de disciplinamento e foco explícito de exercício das relações de poder, expressam uma dinâmica muito mais ampla de produção. Os adultos dessa escola sabem que, a qualquer momento no “banco dos réus” ou no movimento de expiação de seus “crimes” e “pecados”, [...] podem ser acusados de negligência por pais, Estado, pela imprensa, por instâncias jurídicas, dentre outras. Assim, os livros de ocorrência são usados também para proteger a escola nessa rede de micropoderes multidirecionais [...] (RATTO, 2007, p. 112).

De acordo com a autora, tem havido um aumento nas queixas a respeito da ingovernabilidade das novas gerações, associando-a, dentre outros fatores, ao declínio das instituições e autoridades tradicionais e, ao mesmo tempo, à crescente violência urbana e às influências trazidas pela indústria cultural e pelo consumo. Esse mecanismo de controle também funciona como prova documental em todas as situações disciplinares e, caso a escola precise, em ações judiciais contra ela.

Considerando-se a crescente literatura sobre a temática da violência entre os discentes no espaço escolar, seja numa abordagem foucaultiana ou não, o que se quer problematizar não é a presença ou ausência, a função ou a finalidade dos livros de ocorrência nas escolas (MORO, 2006; RATTO, 2002, 2006, 2007, 2007; NASCENTE; FONSECA, 2015;

⁶ Minha abordagem difere da autora, pois não trato da dimensão teórica de Foucault no que se refere aos livros como dispositivos de controle dos sujeitos, exclusivamente, mas de buscar nos discursos que institui as ocorrências o que dá sentido às práticas de violência entre os jovens no espaço escolar. As explicações sobre as práticas de violência física entre os estudantes e os fatores a elas associados revelam um modelo de sociabilidade específica e de que maneira a escola tem conduzido esses casos.

FONSECA et al, 2014; NASCIMENTO et al, 2007), mas explicar a partir de uma análise acerca dos discursos dos enunciadores a violência física. Ao responder à pergunta dessa pesquisa, o tema pode ser posto nas aulas de sociologia tomando como base as práticas dos próprios alunos como ponto de reflexão. Aqui, suas próprias ações são significadas e deixam de ser algo dado e intransponível à sua realidade.

O cidadão, entendido nos termos do PCN (2000), é aquele cuja competência lhe é estimulada para pensar e agir criticamente em sua realidade. O exercício de conscientização do estudante é um princípio básico para o exercício da cidadania (LDB, 1996; CF/1988; PCN, 2000; OCEM, 2006). Ao observar os casos de violência física, ficou evidente os traços de uma cidadania dilacerada nos termos de Tavares dos Santos (1993). Nesse caso, o apelo à força física recoloca a necessidade de debater com jovens os princípios da cidadania para reconstruí-la em bases sólidas, ancoradas na criticidade.

Ao responder à pergunta da pesquisa, esse trabalho busca contribuir para os debates sobre a temática, podendo estendê-lo ao conteúdo da disciplina de Sociologia no Ensino Médio na parte pertinente à formação crítica e cidadã do jovem que tem sido orientada por documentos normativos e não normativos (LDB, 1996; CF/1988; PCN, 2000; OCEM, 2006). Dessa forma, foi possível refletir sobre o objeto sem pretender esgotá-lo, tampouco ter a pretensão de que incida diretamente na diminuição da violência, embora reconheça a sua relevância junto aos debates acadêmicos e escolares ao possibilitar um olhar de estranhamento e desnaturalização da realidade supostamente dada nesses espaços.

A dissertação está estruturada em duas partes. A primeira contém a introdução e dois capítulos. A segunda, mais dois capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, faço uma discussão teórico-conceitual acerca do campo da Análise do discurso de linha francesa, ancorado no referencial teórico de Pêcheux (1997), Maingueneau (1997; 2000), Possenti (2002) e Orlandi (2005, 2007, 2009), entre outros. Também foi considerado a categoria dialógica de Bakhtin (1997), uma vez que, apesar de não ser da análise do discurso de linha francesa, essa categoria foi de grande contribuição à análise do discurso dos enunciadores acerca dos diálogos que se estabeleceram entre a escola e os estudantes.

O segundo capítulo é dedicado à temática da violência, sobretudo, a violência física praticada por estudantes no espaço escolar. Busca-se aprofundar a compreensão teórico-conceitual sobre as discussões de violência dentro e fora do espaço escolar a partir de autores

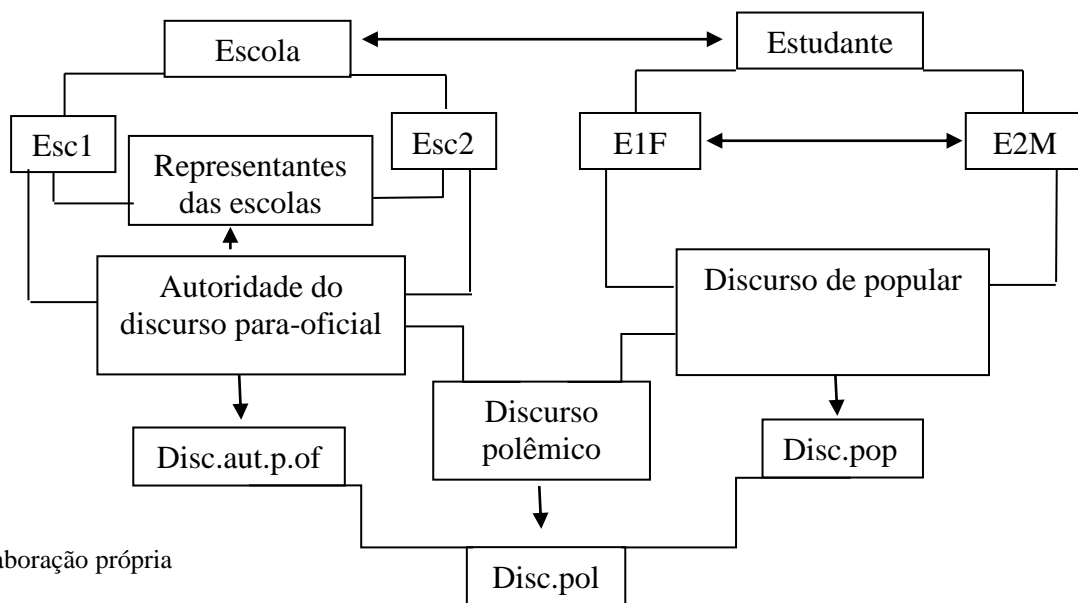
como Machado da Silva (1999, 2004), Alba Zaluar (2004), Michel Misse (1999, 2008), Antonio Soares (2014) e Tavares dos Santos (2002, 2004, 2007).

O terceiro capítulo se destina a uma breve contextualização dos livros de ocorrência, caracterização e análise do corpus que me possibilitou, ancorados no aporte teórico e analítico de linha francesa, identificar os fatores associados às práticas de violência física entre os estudantes e explicar as práticas de violência física e a maneira como as escolas têm conduzido esses casos. Essa análise se inscreve na dimensão empírica e teórica do trabalho. Essa análise pode servir de bases aos professores de sociologia que desejarem incluir no conteúdo dos seus planos de aula o estudo sobre violência a partir de casos registrados nas escolas em que atuam.

Um breve debate sobre a sociologia no ensino médio se concentra no quarto capítulo. Nele, retorno a algumas categorias que foram desenvolvidas ao longo desta dissertação para estimular o debate nas aulas de sociologia a partir de um olhar que se afaste do senso comum (PCN, 2000), tais como: discurso, assujeitamento, apassivamento, polifonia e silenciamento, sem desconsiderar as suas possibilidades (POSSENTI, 2002).

Para efeito de análise, substitui o nome das escolas pelas siglas *Esc1* e *Esc2*. Também foram modificados os nomes dos envolvidos nas ocorrências, enunciadore e estudantes. No caso dos enunciadore responsáveis pelo discurso registrado nos livros de ocorrência, foram identificados pela posição de autoridade do discurso para-oficial seguido das siglas *Esc1* ou *Esc2*. Para os estudantes a letra E em ambos corresponde ao de estudante seguido da posição dele(a) na sequência das ocorrências seguida da letra a representar o gênero *E1M* e *E2F*. No caso das ocorrências é usada a sigla *Oc*. Assim, por exemplo, as siglas *E1M.Oc1.Esc1* ou *E2F.Oc1.Esc2* correspondem, respectivamente, ao estudante, seguido do número que corresponde à ordem de aparecimento dele no texto, o gênero a ocorrência e a escola. A codificação será detalhada e organizada em quadro na parte metodológica do trabalho para uma visualização mais clara dos códigos aplicados nas análises e a não exposição dos envolvidos. A título de exemplo, faço um detalhamento na Figura 1 a seguir.

FIGURA 1 - Exemplo de codificação



Fonte: Elaboração própria

Parte I

Uma abordagem teórico- conceitual e metodológico

CAPÍTULO 1 - AS MÚLTIPLAS FACES DA VIOLÊNCIA

1 A violência e a condição humana

A violência, seja ela um ato de impulso de ação e reação ou um ato de manifestação de sentidos, sempre esteve presente nas relações humanas, sobretudo quando está relacionada à necessidade de sobrevivência. Hobbes (2005), no estado de natureza, destaca a lógica da sobrevivência pelo uso da força do mais forte: o “homem lobo do próprio homem”. Nesse contexto, o que nos distingue de outros seres é a capacidade de pensar. Nessa lógica, a violência não deve ser qualificada tão somente como irracional ou racional do ponto de vista cartesiano, tampouco ser compreendida como uma ação, cuja reflexão a antecede, mas associada a múltiplos fatores sociocultural e político.

A violência física é um fenômeno intrínseco a toda organização humana, o que a torna uma prática milenar, a ganhar contornos ao longo da história a depender do contexto social, político, cultural e religioso de cada sociedade. Há autores que abordam a violência como algo intrínseco à humanidade (PAIN, 2010; DADOON, 1998), justificando esse entendimento ao tomarem a Bíblia como um livro de narrativas históricas que aponta para uma essência humana de contornos violentos a se manifestar no complexo das relações humanas em sociedade.

Com esse entendimento, o homo sapiens sapiens também é possuidor desse status violento, além das outras duas dimensões da condição humana que lhes são inerentes - inteligência e razão. Os sujeitos, mesmos possuidores de inteligência e razão, nem sempre as usam como recursos de reflexividade em ações que antecedem as práticas violentas. De acordo com Batista (1999), ao longo de sua história a humanidade não tem se mostrado menos pródiga em atos violentos. Basta, segundo a autora, observar:

[...] o extermínio e o terrorismo. O extermínio, obcecado pela quantidade, apresenta-se sob a forma de guerra, massacre e genocídio. A guerra - violência institucionalizada, ritualizada - pressupõe a busca da paz e possui regras e leis. O massacre traduz-se por um estrondo selvagem do ódio, do desprezo, das pulsões destrutivas: mata-se, tortura-se, mutila-se. O genocídio é destruição deliberada, sistemática e programada de uma coletividade inteira cujos membros são acusados e tratados como seres "inferiores". [...] O terrorismo expressa-se no atentado, ato de violência que acontece em ponto limitado no tempo e espaço, visando a um objetivo definido, mesmo que vitime inocentes. O terrorismo não se percebe como agente de

violência, mas como produto de uma violência antecedente: domínio político, exploração econômica, opressão social etc. Sempre uma violência anterior provoca e legitima uma violência posterior [...] (BATISTA, 1999, p. 170).

A violência difusa tem marcado as relações sociais no Brasil, no espaço urbano ou rural, em períodos históricos distintos e por motivações diversas. Esse modelo de sociabilidade, como tem demonstrado alguns autores (SOARES, 2014; MACHADO DA SILVA, 2004), marcam o início da colonização brasileira com seus diversos e instáveis regimes políticos, entre eles, o atual.

1.1 A violência no âmbito institucional e interpessoal: uma breve conceituação

A violência é uma prática milenar que não se limita ao âmbito das relações entre os sujeitos. Abreu (2006), ao se referir à violência como parte da convivência humana, não nega a existência dela pelo Estado. Nesse caso, os estados modernos são os detentores legítimos da força (WEBER, 1999). Nesse sentido, a violência é institucionalizada, praticada pela polícia e pelo Estado. Não só a violência legítima e institucionalizada, também reconhecida por Rauter (2009), tem ganho destaque nos noticiários pelos frequentes casos de brutalidade na ação policial. Há inúmeros outros tipos e meios de violência que se manifestam na sociedade. Posso situá-los no âmbito não oficial, entre facções, bandos armados que buscam o domínio de atividades ilegais, além daquelas advindas de explosão de movimentos sociais, os linchamentos resultantes de descontentamento e os episódios de violência por preconceito contra minorias. Nessa linha ampla de compreensão da violência, encontra-se Moraes (1981) ao definir violência como tudo aquilo que pode causar sofrimento ou destruição ao corpo ou a integridade psíquica. Para a Organização Mundial de Saúde (2002), violência pressupõe:

[...] uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar machucados, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação. (p. 5)

Para Sposito (1998), violência significa toda ação que implica ruptura do nexos social pelo uso da força na resolução de conflitos. A violência resultado de um processo social

complexo passa a coexistir com o ordenamento legal e a se instituir como novo modelo a orientar condutas. As práticas violentas, ao ganharem centralidade nas relações sociais segundo Machado da Silva (2004), representam uma sociabilidade com novos padrões ou normas a orientar as ações dos sujeitos no cotidiano. Nesse sentido, a socialização fomentada por esse novo modelo de sociabilidade orienta e interpela os sujeitos constantemente em suas ações. Percebe-se, portanto, as múltiplas faces da violência na contemporaneidade.

De acordo com Wieviorka (1997), a violência não se limita a um único aspecto da vida em sociedade, mas as esferas do social, do político e do cultural, inclusive em estados-nações distintos. Ainda segundo Wieviorka (2007, p. 1153), “[...] a violência está relacionada às lógicas de perda e sobrecarga de sentido, no curso das quais ocorre de a violência se construir, a parte de excesso e de falta que ela comporta, a subjetividade torcida, por vezes também pervertida ou perversa, que a torna possível”. De acordo com Antonio Soares (2014), do processo de colonização à ordem capitalista, vivenciou-se práticas de violência física. Contudo, só nas décadas de 1970 e 1980 as atenções se voltaram para o tema da violência urbana em função do crescimento da criminalidade violenta, sobretudo, entre os mais jovens.

A violência urbana, diz Machado da Silva (2004, p. 58), “[...] é mais do que uma simples descrição neutra. No mesmo movimento em que identifica relações de fato, aponta aos agentes modelos mais ou menos obrigatórios de conduta [...]”. As práticas de violência no campo das relações sociais ao ganharem centralidade e instituírem um novo modelo de socialização, configuram um campo discursivo. Nesse campo, as formações discursivas se entrecruzam. De acordo com Michel Misse:

Somos então levados a confrontar os fatores que, efetivamente, contribuíram para trazer de volta à consciência aquela violência que fazia parte da nossa formação social e que se encontrava por algum tempo esquecida, recalcada nas nossas representações coletivas. Hoje não há mais quem possa dizer que o Brasil é um país pacífico. Hoje não há mais quem possa dizer que nós somos um povo cordial, que não conhece violências e guerras. Cordiais e violentos, conseguimos de algum modo fazer conviver nessa antinomia, nosso atual dilema civilizatório (MISSE, 2008, p. 373).

A ideia do “homem cordial” apresentada por Sérgio Buarque (1983) demonstra que sua bondade e polidez estão na superfície das relações, constituindo-se num disfarce que permite a cada um conter, a princípio, suas incivildades e emoções. Esses traços demarcam nos sujeitos brasileiros um comportamento ambivalente onde se manifestam, nas relações

sociais, intimidade e horror. Ao que parece, a violência no espaço escolar não se encontra no vazio, tampouco dele parte, mas se assenta num complexo de relações sociais marcadas ou não por práticas violentas. Esse fenômeno não se esgota no ato de bater, tampouco nele se encontra todo o sentido. A ação é o movimento orientado, em parte, pelo assujeitamento dos indivíduos às estruturas sociais, da família à escola, ou seja, nos níveis primário e secundário de socialização.

1.1.1 A violência física: uma complexa manifestação social

Para efeito deste trabalho, caracterizo a violência física da seguinte maneira: agredir com chutes, esmurrar, puxar cabelos, usar as unhas para arranhar e/ou qualquer outro tipo de objeto, inclusive armas de fogo, que dilacerem o corpo ou a pele⁷. A violência física, no entanto, não é um fenômeno social de manifestação simples, pois traz consigo uma pluralidade ou complexidade de manifestações sociais, inclusive de outras formas de violência e seus múltiplos fatores associados não tratados, diretamente, nesse trabalho. Diante disso, conceituo violência física como todo movimento do corpo humano interpelado por fatores sociais com propósito de ferir fisicamente o outro. Essa caracterização e conceituação da violência física, sem pretender simplificá-la, tem como aspecto positivo ajudar a pensar as práticas de violência entre os estudantes dentro da escola de uma maneira mais nítida em termos de leitura do objeto estudado. De acordo com Carrano (2009), a categorização da violência é algo positivo, pois, segundo ele, pode:

[...] colocar ordem nas ideias e hierarquizar os fenômenos, evitando que tudo seja computado como algo que contribui da mesma forma e intensidade e consequentemente para um quadro de violência. A busca por delimitar os fenômenos também tem como efeito positivo criar condições para atuar com precisão sobre as causas e contribuir para diminuir a angústia pessoal institucional de que tudo aquilo que não se coaduna com as regras é vetor construtor da violência (CARRANO, 2009, p. 3).

⁷ Não se pretende com essa definição de violência, ou qualquer outro termo que a ela remonte torná-la suficientemente válida em aplicações universais, mas tornar legível o resultado de nossa escolha para o universo da pesquisa, que é a escola.

Fato é que as múltiplas faces da violência parece trazer consigo “[...] sob todas as formas de suas inúmeras manifestações, [...] uma força que transgride os limites dos seres humanos, tanto na sua realidade física e psíquica, quanto no campo de suas realizações sociais, éticas, estéticas, políticas e religiosas [...]” (ROCHA, 1996, apud LEVISKY, 2010, p. 6-7). Nesse contexto, a violência, embora presente na vida de outros seres vivos é historicamente construída e vivenciada em cada época e comunidade de forma revestida de significações socioculturais.

A violência como um fenômeno cultural se contrapõe à ideia de um fenômeno eminentemente natural e que faz parte, essencialmente, das condições biológicas dos indivíduos. Se assim o fosse, não seria o processo civilizador a domar suas aptidões violentas, tampouco seria a exposição às condições externas favoráveis às ações violentas. Nesse caso, ser violento seria parte daquilo que sou, não do que me tornei. O apelo à força física é um estado transitório: eu *estou* violento e não eu *sou* violento, do contrário o ser humano não teria saída que não fosse o ato violento. Se assim o fosse, em todas as sociedades a violência estaria presente da mesma forma, isto é, não importaria a cultura a emergir e o processo civilizador estaria desde o seu nascedouro fadado ao fracasso. Nas sociedades modernas, pela sua capacidade de estimular a animosidade (SIMMEL, 2006), tonar-se-ia a violência uma chave de resistência, inclusive entre os estudantes no espaço escolar.

Revestido de ingredientes culturais, sociais, ideológicos e políticos, as agressões físicas parecem esgotar-se em si mesmo, quando na verdade é apenas a manifestação ou expressão de formação discursiva específica atravessada por vários discursos em que os indivíduos estão “expostos”, a produzir sua forma de ver e viver no mundo.

1.1.2 A escola como espaço de múltiplas relações

De acordo com a Unesco (2017), a violência tem sido impulsionada por dinâmicas de poder desiguais, sendo na maioria das vezes reforçada por normas e estereótipos ligados a questões de gênero, orientação sexual e outros fatores que podem contribuir para a marginalização – como pobreza. Embora não seja esse um fator determinante (MACHADO DA SILVA, 2004; ZALUAR, 2014), não pode ser desconsiderado em qualquer análise de violência. Segundo Salles et al (2014), esse fenômeno tem se tornado mais visível

socialmente, além de ter assumido múltiplas formas nos dias atuais. Esse tem sido um grande problema entre jovens, sendo a briga uma das manifestações mais comuns entre adolescentes (MALTA et al, 2010), assumindo um certo protagonismo nas relações sociais, além de demonstrar complexidade em sua composição.

De acordo com Pain (2010), o pátio das escolas tem sido para os jovens um lugar de confronto, como demonstra o caso de duas alunas que se agrediram “[...] verbalmente e fisicamente no pátio da escola” (ESC2, 2016, OC7). Além de palco para a violência, o pátio é um locus de manifestações sociais que evidencia as tribos ou grupos que partilham algumas características comuns como capital cultural e financeiro distinto, popularidade, poder e influência de uns sobre os outros. Aqui recorro ao caso envolvendo dois estudantes, no qual o primeiro “[...] estava com outros 6 ou 7 amigos e foi “encarar” IIM, no momento ocorreu agressão física mútua [...] o aluno ligou para amigos de fora da escola para vir ver no momento da briga criando um grupo para apoiá-lo” (ESC2, 2016, OC1).

Nesse contexto, fatores como afinidade também devem ser considerados na formação das tribos urbanas, conforme observa Maffesoli (1998), sobretudo, o neotribalismo que permite aos indivíduos exercerem diversos papéis sociais. Essas tribos são formadas por diversos grupos (os grupos de *patricinhas*, de hippies, os emos, entre outros), cujo interesse pode ser também religioso, de tipos de vestimenta, músicas, de costumes. Esses valores são partilhados pelos membros dessas tribos, inclusive, na escola. A escola, como microespaço social, manifesta no intramuros - o pátio, a sala de aula, a quadra e/ou qualquer outra localidade dentro desta microestrutura físico social - relações de natureza diversa. Para Routti o espaço escolar

[...] se configura como um espaço profícuo para a sociabilidade de crianças e jovens, e se constitui um local de encontro e convivência. O grande tempo que permanecem juntos favorecem laços de amizades que se prolongam para além dos muros escolares (RUOTTI 2006, p.98-99).

A escola, portanto, é resultado de um complexo e amplo lugar de relações e de atores diversos em suas diferentes formas de se relacionar. Entre estas formas de relacionamento, a violência física tem, em certa medida, gozado de status de centralidade entre os estudantes dentro do locus de ensino. Assim, as manifestações de violência são cada vez mais frequentes, conforme tem-se observado nesse trabalho, a exemplo dos atos de violência entre dois

estudantes que “[...] agrediram-se mutuamente sendo impedido pelo professor e alunos que estavam presentes” (ESC2, 2016, OC2). Outra descrição de violência entre jovens mostra a centralidade da agressão física na resolução de conflitos:

Segundo relato dos dois, E1M e E2M estavam jogando no horário do intervalo, quando o E2M ficou com a bola e E1M foi tentar tirar a bola dos pés de E2M, neste momento E1M ficou tentando tirar a bola dos pés de E2M com chutes e E2M, com raiva, deu um soco no rosto de E1M que fez o aluno cair, onde machucou a cabeça e cortou o lábio inferior no canto direito (ESC2, 2016, OC3).

Nesse sentido, a escola reflete, de alguma maneira, o complexo de relações vividos na sociedade como tem apontado Abramoway (2002), Aquino (1996) e Ferreira e Neves (2016). Isso torna a escola uma microestrutura das relações sociais na qual é refletida, em parte, a violência macroestrutural e um novo modelo de sociabilidade em que as práticas de violência nas relações sociais vem ganhando centralidade. O uso abusivo da força física ou a violência que se exerce pelo poder das palavras são instrumentos de negação, opressão e/ou destruição do outro no espaço escolar ou fora dele. Essa conjuntura que ora se apresenta nos locus de ensino, entretanto, não nega as virtudes da escola como instituição socializadora.

1.1.3 Escola - microespaço de relações em contextos de violências

Ao pensar a escola, Canário (2005) o faz observando três eixos distintos a constituí-la: como uma forma, uma organização e uma instituição. Por forma entende-se a dimensão pedagógica, seus métodos e conteúdos a serem ensinados, conferindo a essa instituição o monopólio do saber educativo, relegando a outras formas de transmissão de saber um lugar secundário. Na organização, situa-se a relação professor-aluno como fundante na construção do saber, pois o vínculo passa a ser organizado no âmbito do coletivo. A escola como instituição, segundo Canário, tornou-se a partir de determinados valores uma “fábrica de fazer cidadão” e, neste sentido, desempenha o papel de unificadora aos moldes positivistas.

Como locus de ensino, a escola tem por finalidade assegurar aspectos elementares da constituição humana para viver em sociedade, como a escolarização e a aprendizagem⁸, que

⁸ A escolarização se refere ao processo de inserção da pessoa no ensino escolar formal, que por sua vez, reúne saberes e conhecimentos específicos, teóricos e práticos a serem ensinados, constituindo o processo de ensino-

nesse caso ocorre em massa (PAIN, 2010). Essa educação em larga escala tem sofrido revezes com a globalização. Segundo Pain, a abertura das fronteiras e dos capitais tem se desenvolvido sobre o paradoxo econômico, de um lado, e humano, de outro.

Poucos estudos, no Brasil, têm pensado o papel de persuasão das mídias nesse cenário de globalização e consumo sistemático, que em certa medida, tem definido comportamentos e sua relação com a violência e o crime tem se estreitado (MELO; ASSIS, 2014). Vê-se, a partir daí, uma sociedade que se desenvolve sobre a égide da liberdade e do progresso, ao fingir que tudo é possível, sem dar condições de acesso a todos. Aqui vejo um modelo de sociedade que prescreve as condutas dos indivíduos, controla e privilegia determinados comportamentos, seleciona e cria discursivamente os *outsiders*⁹, os vencedores e os fracassados. Assim faz a escola ao ressaltar a ausência de sucesso como decorrente de escolhas livres e individuais dos sujeitos, inclusive de seu fracasso social.

Nesse modelo de sociedade, cuja escola é formadora em massa, assiste-se a partir dessas atitudes excludentes o isolamento dos jovens no pátio das escolas em momentos de recreação e nas salas de aula. Evidencia-se também a falência de um espaço solidário e de projeção para um futuro brilhante. A ideia de um espaço que promove ou deveria promover a solidariedade tem a ela se contraposto as ações agressivas direta ou indiretamente entre os estudantes.

Compactados em um modelo de sociedade que ressalta atributos como aparência e reputação, cria-se uma identidade de superfície, porém, funcional. Esse cenário é fecundo, segundo Zaluar (2004), para inserir os jovens no mundo do crime, sobretudo, numa sociedade em que a masculinidade precisa ser constantemente reafirmada. Esse ponto a autora qualifica como o “algo a mais” para que os jovens do sexo masculino se insiram no mundo do crime, divergente da tese que considera apenas a pobreza como rota de acesso à criminalidade. Essas questões se tornam um gatilho para as práticas violetas como mecanismo de autoafirmação do ethos da hipermasculinidade que em larga medida é constituída da formação discursiva de alguns indivíduos.

aprendizagem da criança em fase de escolarização ou institucionalização do saber.

⁹ Para aprofundar a discussão conferir as obras *Os Estabelecidos e os Outsiders* (ELIAS, 2000) e *Outsiders* (BECKER, 2008). Os autores situam determinados grupos e pessoas que, rotulados de outsiders, são indesejadas socialmente. Os *outsiders*, segundo os autores, são concebidos no momento da constituição das normas convencionadas de “normal” por determinados grupos que detêm o poder. Ao fazerem as leis ou estabelecerem normas, já definem a natureza da exclusão, os grupos e pessoas que já não se enquadram nos padrões estabelecidos em dada sociedade.

Para Abramovay (2013), a violência entre os jovens significa a exacerbação da masculinidade e da cultura da violência. A autora entende que o fenômeno da masculinidade também se aplica a meninas¹⁰, nesses casos, destacando-se o estudante mais violento e que melhor se sai nas brigas. Outro ponto importante salientado por Abramovay é o uso de arma de fogo como representação de força e poder a instituir uma sociabilidade violenta.

1.1.4 Escola e família: articulação necessária

Ao que parece, a violência no espaço escolar não se encontra no vazio, tampouco dele parte, mas se assenta no complexo de formações discursivas que interpelam os sujeitos, os orienta e dá sentido às ações de violência. Como campo discursivo, a escola é atravessada por vários discursos e formações discursivas diversas.

A materialidade do ato violento esconde sua complexidade e se naturaliza no cotidiano e nas relações sociais, podendo passar despercebido a um olhar desatento ou naturalizado. Para Tavares dos Santos (2001) a violência dentro da escola denota um enclausuramento do gesto e da palavra em face de uma relação de poder desfavorecida que se estabelece entre professor e aluno¹¹. Chamo a atenção para alguns casos nessa relação de poder, onde o estudante em parte pode ser negado como sujeito, de um lado e, de outro, ao poder ser silenciado, o aluno deixa de existir em sua condição de sujeito de fala, sendo nesse caso, relegado a um status inferior dentro dessa relação.

A violência contra a escola e até mesmo entre alguns dos jovens no espaço escolar pode ser pensada não só a partir do olhar que aponta o aluno problemático, mas como uma manifestação de recusa das normas estabelecidas. As instituições de ensino não dão conta da diversidade social e cultural do final do século XX e início do século XXI. As escolas têm sofrido da melancolia e do saudosismo “do meu tempo” e tem vivido menos o tempo em que vive. É importante pensar a violência como algo antigo com características novas e dinâmicas próprias das sociedades modernas e relações sociais cada vez mais complexas. Nesse

¹⁰ Entrevista concedida em 17 de dezembro de 2013 ao Uol Educação. Texto na íntegra sob o título: Escola deve ser espaço de proteção e não de violência. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29172/escola-deve-ser-espaco-de-protecao-e-nao-de-violencia-diz-pesquisadora/?pag=38>. Acesso em 28 jun. 2018.

¹¹ Em que pese os relatos de violência física de alunos contra professores, nas escolas de Caruaru não existem registros de episódios dessa natureza.

contexto, as escolas vivenciam, em certa medida, a dinâmica da violência e se torna cada vez mais um espaço que presencia e vivencia o modelo de sociabilidade marcadas por interpelações de violência.

Alguns estudos, como os de Priotto e Boneti, apontam para a violência escolar “[...] como uma construção social, que se dá em meio a interações entre sujeitos no espaço escolar. Enfatizando a probabilidade da violência como um processo social que compreende tanto relações externas como internas, e institucionais [...]” (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 168).

1.1.5 A violência na escola, da escola e contra a escola

Ao discutir violência na escola, é importante ressaltar o tipo de violência que se pretende abordar, a saber, a violência na escola, da escola e contra a escola. Para Charlot (2002), a violência na escola, necessariamente, não está relacionada diretamente à instituição escolar. Ela se torna palco da violência que poderia ter sido resolvida antes mesmo de chegar à escola. Assim, as pessoas adentram o espaço escolar para acertarem contas relacionadas a dívidas de drogas ou rixas antigas. Já a violência da escola refere-se a tudo aquilo que está associado às atividades ligadas a natureza da instituição escolar. Aqui, a violência é institucional e simbólica por ser praticada pela instituição de ensino através de seus agentes. Nesses casos, os estudantes são tratados de forma arbitrária pelo corpo de servidores da escola, inclusive professores, que fazem uso do poder que lhes confere a profissão no exercício de suas atribuições para fazer das notas ou quaisquer outros meios um mecanismo de controle e de dominação. A violência contra a escola é praticada pelos alunos à instituição que, nesse caso, pode ser: provocar incêndio, pichar paredes, destruir bancas, bater ou insultar professores ou funcionários. No que se refere à violência na escola, Charlot a entende da seguinte maneira:

[...] A violência “dentro da escola” pode acontecer, e acontece, em outros lugares. É o caso, por exemplo, quando uma pessoa invade a escola para acertar contas. A violência “na” escola remete a fenômenos ligados à especificidade da escola; por exemplo, ameaças para que o colega deixe colar na prova ou insultos ao professor [...] (CHARLOT, 2006, p. 20).

É importante observar o sentido dado por Debarbieux (2002) à violência na escola e dentro da escola. Diferente de Charlot, Debarbieux ao diferenciá-las a torna mais específica ao que se pretende neste trabalho. Para ele, a violência na escola é algo que ocorre dentro da escola, mas é preciso levar em conta as especificidades que a escola tem para poder compreender esse fenômeno. No caso dessa pesquisa, a violência no espaço escolar é tomada como um fenômeno que ocorre na escola e dentro da escola, cujos fatores associados às práticas de violência podem estar relacionados às especificidades da instituição escolar e a fatores a ela externos. Aqui, o estudo recai sobre o que estou chamando de violência no espaço escolar.

Ao refletir sobre o conceito de violência difusa, Tavares dos Santos (2004, p.8) busca compreendê-la no universo das relações sociais, tomando-a como “um ato de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais”. Nesse aspecto, ele entende que a violência está marcada pelo uso difuso de força, esteja ela associada ao excesso da força física e/ou ao uso de armas, e a violência simbólica pelo uso da linguagem. Através da linguagem se estabelece e se exerce tal poder. Apesar da aparente dicotomia entre as formas simbólica e não simbólica de violência, Tavares dos Santos não as dissocia, como o fez Bourdieu ao considerar que “[...] violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante [...] e que fazem surgir essa relação como natural [...]” (BOURDIEU, 2001, p. 206-207). Essa violência é exercida pelo corpo sem coação física, o que implica em danos morais e psicológicos. Esse tipo de violência se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, que está legitimada pelo poder econômico, social, cultural, institucional ou simbólico.

Para Bourdieu “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2010, p. 7-8). Neste sentido, o campo simbólico é um lugar onde se estabelece a produção social da violência simbólica, que é exercida não pelo uso da força física, mas com a cumplicidade daqueles que a sofrem.

Fato é que as múltiplas faces da violência como demonstrado parece trazer consigo “[...] sob todas as formas de suas inúmeras manifestações, [...] uma força que transgride os limites dos seres humanos, tanto na sua realidade física e psíquica, quanto no campo de suas realizações sociais, éticas, estéticas, políticas e religiosas [...]” (ROCHA, 1996, apud

LEVISKY, 2010, p. 6-7). Não se pode esquecer que, apesar da aparente fronteira entre a violência física e a violência simbólica, ambas são igualmente nocivas, em que a primeira oprime e exclui pelo uso da força física e a segunda exclui e domina por meio da linguagem. Apesar de independentes em suas formas de manifestação, pode a violência simbólica fazer emergir a segunda forma de violência.

As agressões físicas entre os estudantes têm prevalecido, até certo ponto, sobre o diálogo e outras práticas não-violentas de resolução dos conflitos em certas circunstâncias e em determinado momento das relações sociais. Assim, o ato violento se torna objeto dotado de sentido ao ser a expressão de formações discursivas específicas em que o apelo à força ganha centralidade e legitimidade. Essa forma de socialização é atravessada por vários discursos que são significados por cada sujeito a depender da sua formação discursiva, o caso dos meninos e das meninas. Para os primeiros a necessidade de autoafirmação está presente para a sua condição masculina; no caso das meninas, a reprodução consciente ou inconsciente do etos dominante.

A necessidade de definir papéis e de ser reconhecido dentro dos grupos não estão associados à masculinidade e à virilidade no sentido cultural do termo para as meninas, mas pela importância de se impor e determinar posições nas relações sociais dentro e fora da escola. Os sentidos dados por meninas às agressões físicas podem estar associados à necessidade de estabelecer nos grupos que transitam o seu lugar de mando ao reproduzir consciente ou inconsciente o modelo hegemônico de masculinidade.

A partir desses sentidos, a violência teria como locus privilegiado de ações naturalmente violentas o espaço da sociabilidade masculina. [...] não pode ser isolada de seu contexto socioinstitucional (família/estado/mercado/trabalho/grupo de pares). Ou seja, a masculinidade tem um status de instituição produzida na vida diária a partir de relações interpessoais, inter-relacionais e entre os sujeitos (NASCIMENTO, 2009, p. 1154).

As meninas se relacionam cada vez mais com modelos de sociabilidade violentos dentro ou fora do grupo discursivo familiar, seja como vítima e/ou agressora. À medida que se distanciam de seu grupo de formação primário (família) e se aproximam de outros, são expostos a outros discursos. O que chamo de grupo discursivo primário é a família como uma entidade de formação social própria e o primeiro espaço de formação do sujeito.

Nesse caso, a educação como formação discursiva (primária) pode ser ressignificada pelo sujeito porque a ela se somam outros discursos e formações discursivas a instituir novas visões de mundo. Nos casos das meninas, o processo de socialização sempre remeteu a formação da mulher a condições subalternas, no entanto, essa passividade ou assujeitamento tem sido ressignificada em contato com outros discursos e outras formações discursivas.

A participação das mulheres em outros grupos fora do familiar tem descentralizado cada vez mais a figura da mulher com afazeres puramente domésticos, interiorizando outros valores que vão significando e sendo significados por elas, produzindo novos sentidos. A sua base de assujeitamento se amplia em função dos novos campos discursivos em que transita. Desse modo, são interpeladas por esse novo processo formativo que as assujeita e justifica o comportamento hegemônico de prática violenta, até então masculino.

1.1.6 Violência, Incivilidade, indisciplina – distinção necessária

1.1.6.1 Violência

As Ciências Sociais, em especial a sociologia, tem papel fundante nesse processo de ressignificação das práticas pedagógicas dada a sua condição de *ciência da realidade*. Assim me refiro a esse campo do conhecimento, dada as especificidades de suas ferramentas analíticas a serem mobilizadas a partir de um tema Ocem (2006). A sociologia, ao tratar do tema violência no espaço escolar, desempenha uma função desnaturalizante, a ter início com a distinção das categorias violência, incivilidade e a indisciplina que abordo aqui.

A violência é um fenômeno complexo e de difícil conceituação, nem sempre é possível diferenciá-lo de outros fenômenos que caminham lado a lado, a exemplo da incivilidade e da indisciplina. Apesar de serem distintos, se entrecruzam e variam a depender do lugar e contexto que ocorre. Dito isso, é preciso pensá-las dentro de um contexto histórico e social específico e em tempos determinados. O que significa sempre exercer a reflexividade diante de um fenômeno que não se manifesta de maneira linear, pois as características da violência podem se confundir com a indisciplina e a incivilidade, dado a linha tênue que as separam.

A sutileza que separa a incivilidade e a indisciplina da violência é facilmente transponível. Ela ocorre, segundo Chauí (2002), no momento em que as práticas dos indivíduos estão associadas ao uso da força, da coação psíquica e moral para levar alguém a agir mesmo contra a sua natureza moral e humana civilizada. O que se pretende com esse argumento é chamar a atenção para a relevância da distinção dessas dimensões presente nas relações sociais, inclusive no espaço escolar.

O campo conceitual sobre violência, incivilidade e indisciplina, na verdade, apresenta pontos comuns na literatura que trata de violência na escola (AQUINO, 2011; AQUINO, 1998; ESTRELA, 1992; FERREIRA, 2017; GARCIA, 2006; PIROLA, FERREIRA, 2007; TIBA, 1996; VASCONCELLOS, 2009). Trabalhar esses três conceitos contextualizados no cenário educacional atual se faz necessário dado a sua natureza fulgaz. Nessa pesquisa, configura-se como violência o apelo à força física com papel cativo nas relações sociais, a expressão de uma nova sociabilidade marcada por práticas violentas que indicam formações discursivas específicas. Já incivilidade e indisciplina estão um ponto atrás, ou seja, referem-se a ações que não chegam a se manifestar de modo físico, como expresso a seguir.

1.1.6.2 Incivilidade

As práticas de incivilidades são questões relevantes a serem consideradas quando se pretende discutir violência. É inegável que tal manifestação possa adquirir contornos violentos ou venham a se tornar casos de violência, sobretudo física. Os atos de grosserias e desobediências se assemelham no sentido de apontarem para patamares contra normas distintas das relações consideradas “normais” que ocorrem no espaço escolar.

As diferenças têm sido tratadas em diversos estudos e pesquisas (AQUINO, 2011; CHARLOT, 2002; GARCIA, 2006). No caso das incivilidades, elas estão associadas às práticas mais leves de comportamento dos estudantes que ocorrem no ambiente escolar tais como: “as grosserias, as desordens, as ofensas verbais, e o que se denomina sem muita precisão conceitual de ‘falta de respeito’” (GARCIA, 2006, p.125).

Vejamos um enunciado das ocorrências que apontam para atos de indisciplina: “os alunos [...] E3M, E4M e E5M [...] participam de momentos indisciplinados, onde pegam canetas dos outros, quebram as canetas e há momentos que jogam bolinha de papel uns nos

outros” (ESC2, 2017, OC10). Assim, esse tipo de comportamento tem sido encarado nas escolas como um fenômeno a romper com as regras de comportamentos esperados dos alunos, mas que podem ou não se agravar e se tornar violência física.

1.1.6.3 Indisciplina

A discussão acerca da violência não pode ser desvinculada da ideia de incivilidade e indisciplina como já foi demonstrado. Nota-se que o entendimento do que vem a ser indisciplina repousa na ideia do que é disciplina. Segundo Estrela (1992, p. 17), disciplina “tem assumido ao longo dos tempos diferentes significações: punição; dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade; obediência a essa regra.” Para a autora, as manifestações de indisciplina presentes no espaço escolar refletem o contexto histórico vivido, sua relação com a interação da escola e o meio social, inclusive com a violência presente na sociedade.

Para Pirola e Ferreira (2007), a indisciplina, em especial aquela vivenciada na escola constitui traços culturais que emergem nas relações sociais e representam certos padrões de convivência. Esses traços não são inerentes a seus atores, mas em parte, são reflexo de formações discursivas específicas. A sociabilidade, tenha ela ocorrido no grupo discursivo primário ou secundário, é o processo de internalização das experiências desses grupos com características socioculturais distintas interiorizadas e constantemente significadas num processo dialético de afirmação e negação constante de seu processo socializador.

A indisciplina ora se estabelece no campo de fundamentação puramente conceitual (FERREIRA, 2006), ora a definição de indisciplina parte das manifestações concretas entre a relação do professor com o aluno e a própria relação do estudante com a escola (AQUINO, 2011; TIBA, 2006). Nesse contexto, Aquino também adota “uma definição concreta e, [...] suficientemente elucidativa: trata-se de um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade, ou não, desses), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno” (AQUINO, 2011, p. 468).

O debate sobre esses eixos temáticos parece ter lugar cativo no campo educacional, sobretudo entre professores. A ação pedagógica torna-se refém da ideia de disciplina do aluno como pré-requisito para o exercício do magistério e para a aprendizagem dos discentes. No

entanto, a disciplina, segundo Tiba (1996), pressupõe um conjunto de regras que são legitimadas como necessárias ao bom relacionamento em sociedade, entre professores, estudantes e o espaço escolar. A disciplina indica amadurecimento do discípulo e ao mesmo tempo é requisito para uma boa convivência e aprendizagem. Essas são qualidades necessárias para que o conhecimento flua. É importante ressaltar as peculiaridades de cada estudante e professor envolvido na construção do conhecimento.

Nesse contexto, a disciplina é imperativa no relacionamento entre docente e discente para o exercício do magistério, porém, construída em parceria e dialogada respeitando as diferenças. Numa relação arbitrária e conturbada, professor-estudante e estudante-professor, busca-se culpabilizar um ao outro. Assim, outras variáveis deixam de ser consideradas entre eles, como o fato, no caso do docente, de não se preparar para a aula, de não se atualizar, de repetir as mesmas aulas em várias turmas e turnos e, no caso do estudante, de não cumprir o seu papel de discente, que é o de ser obediente, que nesse caso pode estar associado à ideia de aluno robótico, que ao entrar na sala deve se despir de sua condição humana e permanecer calado durante a aula como meio fundamental para o aprendizado. Nesse contexto, a disciplina se torna, para Estrela (1992) um fim educativo e condição necessária à prática pedagógica.

No caso da indisciplina, não estou desconsiderando o mérito das adversidades enfrentadas pelos docentes e discentes, mas chamando a atenção para a gestação da ideia de uma subjetividade associada a aspectos multifatoriais à condição do estudante atual. Também a ideia de o professor estar sempre descontextualizado e nesse sentido, a inquietação e a curiosidade do jovem pode ser compreendida ou mal compreendida como ato de indisciplina. O comportamento discente, em certa medida, parece ser uma resposta clara do abandono por parte dos professores às habilidades que requerem a sua função docente em sala de aula.

Diante desse fenômeno, os profissionais da educação têm buscado recorrentemente, de acordo com Aquino (1998), auxílio à memória, comparando o comportamento de alunos de tempos passados ao dos estudantes nos dias atuais. Esse saudosismo, às vezes exacerbado, vivido no passado e cultivado nas lembranças como uma espécie de referência para projetar o futuro, pode nos levar a uma dimensão simplista e desconectada da realidade atual, nos impedindo de avançar com pensamentos mais legítimos e independentes. Entendo que o aprisionamento ao passado de nossa infância e juventude, na maioria das vezes, impede de

refletir a conjuntura das escolas anteriores aos anos 70, que acolhia em seu interior uma pequena parcela da sociedade, às conjunturas escolares mais recentes.

A democratização do acesso às escolas traz consigo o ecletismo econômico, cultural e social desse novo público admitido às escolas públicas. Com isso, novas demandas para a comunidade escolar com novos desafios se apresentam às práticas pedagógicas cristalizadas. Desconstruir paradigmas é ponto necessário à reconstrução de outros modelos que mais se aproximem da realidade educacional atual em suas diversidades culturais, linguísticas, sociais e econômicas.

A indisciplina é um fenômeno desafiador das práticas docentes, pois exige da comunidade educacional, inclusive do professor, ressignificar suas práticas no sentido de converter a indisciplina dos alunos num combustível para a produção de conhecimento. Nesse sentido, essa dissertação oferece ferramentas para debater a violência e a incivilidade e a indisciplina a partir das ocorrências como manifestação da realidade do aluno e das escolas no contexto atual e transformar esse material em conteúdo da disciplina de Sociologia.

Gestar conhecimento num espaço que não possibilita, por fatores diversos, o encontro do professor com o estudante é um desafio posto para os docentes. Esse encontro é condição necessária para a formação cidadã sem cair no imediatismo e superficialidade de um conhecimento em larga escala. O que me faz pensar numa formação não planejada¹², mas que possibilite ao estudante desenvolver a sua capacidade reflexiva e aprender numa perspectiva desnaturalizante e de estranhamento (LDB, 1996; PCN, 2000; OCEM, 2006), inclusive da realidade que o circunda. Nesse contexto, a ciências sociais têm como objetivo: “[...] introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (PCNEM, 1999, p. 317). Esse é um debate necessário no Ensino Médio, sobretudo, nas aulas de Sociologia.

1.1.7 A crescente percepção da violência

A violência tem feito parte do cotidiano dos brasileiros e estimulado o imaginário social como um fenômeno, em parte, crescente e intenso das relações sociais contemporâneas,

¹² O termo formação planejada, nesse trabalho, significa um conhecimento sem a necessidade de aprofundamento e reflexividade.

sobretudo, entre jovens¹³. Para o crescente fenômeno, encontram-se explicações mais conservadoras, aqui entendidas como aquelas que se mantêm no imaginário social de forma dominante, que priorizam a ideia de violência ascendente com a ausência e/ou ineficiência do aparato estatal, de um lado e de outro, a ideia de violência associada à condição de classe. A explicação ancorada na teoria das classes transforma determinadas regiões em centros de violência e seus moradores em verdadeiros *outsiders* (BECKER, 2008; ELIAS, 2000). Aqui, é constituído discursivamente um sujeito que não se relaciona com os demais em situação de igualdade.

A tese dominante de causa e efeito relacionada à pobreza e à desigualdade é contestada, em parte, por Zaluar (2014), de que é a principal responsável pela violência nas grandes cidades. Existe um algo a mais que precisa ser levado em conta na análise da violência. Segundo essa autora, o etos da hipermasculinidade deve ser considerado na explicação. Esse etos se constitui na associação entre a imagem da virilidade ao uso de arma de fogo e a disposição de matar, de ter dinheiro no bolso e se exibir para as mulheres. Também acrescenta a essa tese os atos violentos de jovens em condições vulneráveis¹⁴ como manifestação de processos de sociabilidade, ou seja, de suas formações discursivas primária e secundária.

Neste sentido, o estudo aqui desenvolvido busca explicar essas ações violentas tomando como ponto de observação os discursos dos enunciadores expressos nos livros de ocorrências. As práticas de violência física e os fatores a elas associados revelam um modelo de sociabilidade específica e as narrativas das ocorrências indicam a maneira como a escola

¹³ Para ilustrar o argumento basta observar os dados trazidos pelo Atlas da Violência de 2017, no qual foram registrados 31.264 homicídios de jovens entre 15 e 29 anos em 2015, uma redução de 3,3% na taxa em relação a 2014. Porém, quando considerada apenas a população jovem masculina, observamos uma dinâmica parecida, apenas com um patamar diferente, uma vez que mais de 92% dos homicídios acometem os homens. Com isso, enquanto a taxa de homicídios de jovens em 2015 era de 60,9 para cada grupo de 100 mil jovens, o mesmo indicador para os homens jovens alcançava neste ano a incrível marca de 113,6. Chama a atenção as taxas de homicídios de homens jovens nos estados de Alagoas e Sergipe que atingiram, respectivamente, 233,0 e 230,4 mortes por 100 mil homens jovens. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em: 28 de março de 2018. Ver também o relatório apresentado pelo Projeto Juventude e Prevenção da Violência de setembro de 2010. Disponível em: http://www.soudapaz.org/upload/pdf/narrativas_de_violencia_institucionaliza_o.pdf. Acesso em: 28 de março de 2018.

¹⁴ A ideia de vulnerável, nesse trabalho, aponta para duas situações específicas de fragilidade do sujeito. São elas: a social e a institucional. No primeiro caso, o sujeito possui condições sociais, culturais, políticas, étnicas, econômicas e educacionais diferentes de outros sujeitos e grupos na sociedade, o que resulta quase sempre numa aproximação maior com modelos de sociabilidades violentas. No segundo caso, a vulnerabilidade desse sujeito está na relação com o Estado ausente e/ou ineficiente, que pela falta de articulação simbólica faz emergir uma relação muito particular do sujeito com as práticas de violência.

tem conduzido esses casos. A tese de causa e efeito associada à condição de classe e a um determinismo econômico e geográfico intrínseco no discurso criminalizador das classes populares é parcialmente refutada nesse trabalho, por não desconsiderar a força do sistema econômico de incitar o imaginário dos jovens de classes populares, dada a vulnerabilidade dos sujeitos que ali se encontram.

1.1.8 Sociabilidade violenta: um novo modelo de sociabilidade

No Brasil, as múltiplas face da violência e da criminalidade têm ganho contornos cada vez mais violentos, sobretudo, nas cidades brasileiras das últimas décadas (PERALVA, 2000; MACHADO DA SILVA, 2004). Essa modalidade de violência e de criminalidade tem orientado as ações dos sujeitos e se tornado valores com centralidade nas relações sociais. Nesses termos, o ordenamento social “[...] cancela a relação de alteridade que tem sido pensada como o fundamento da vida coletiva” (MACHADO DA SILVA, 1999, p. 123). A complexa natureza desse fenômeno só pode ser compreendida segundo Guimarães e Campos

[...] a partir das condutas e práticas humanas que lhes dão suporte, em conjunto com os sistemas simbólicos que lhes conferem sentido. Cada grupo social elabora a partir de suas ações (práticas sociais), um sistema de representações ou um “sistema representacional” para lidar com situações sociais complexas, que funciona como um sistema de referências, dando sentido às condutas e possibilitando a compreensão da realidade social (GUIMARÃES E CAMPOS, 2007, p. 188-189).

Nesse contexto, a sociabilidade violenta, como resultado do crime comum violento e da violência urbana, não deve ser analisada fora de um complexo multideterminado de relações sociais. As formações discursivas ocorrem nesse contexto de sociabilidade violenta e não podem ser desconsideradas ao assujeitar os sujeitos, condicionando grande parte de seus modos de agir. Essa nova sociabilidade, segundo Machado da Silva (2004), não substitui a forma legal de ordenamento já mencionado nesse trabalho, mas passa a vigorar como valores a instituir modelos de ações aceitos nas relações entre indivíduos ou grupos, sem que a ordem estatal desapareça, mas em torno dela gravite esse novo modelo, cujas práticas se centram no apelo à força física. Nesse trabalho, parto do discurso dos enunciadores para entender as

práticas violentas entre os estudantes no espaço escolar e aproximar as explicações como conteúdo para o ensino de sociologia.

O apelo à força física é a expressão de uma sociabilidade específica entre os adolescentes a marcar as suas convivências: à medida que o adolescente é exposto a um modelo de vida em que o alcoolismo e a resolução de conflitos de forma violenta são regulares, ele está mais inclinado a naturalizar essas práticas (ANDRADE *et al.*, 2012). Esse modelo de sociabilidade que emerge na sociedade brasileira tem feito parte da rotina de vida urbana e do cotidiano de alguns estudantes brasileiros.

Assim, as relações sociais marcadas pela violência vão emergindo de uma maneira difusa e natural, ocupando a condição de uma nova ordem social de difícil controle (SANTOS, 2014). Neste sentido, as práticas agressivas entre os discentes nas escolas estão relacionadas com um processo social mais amplo em que se insere a violência (MACHADO DA SILVA, 2004; ZALUAR, 2004). O surgimento destas práticas, para Tavares dos Santos (2002), está imbricado tanto na história como na sociedade brasileira e remete a noção de cidadania dilacerada, no sentido do

dilaceramento do corpo e da carne e a crescente manifestação da violência física na sociedade, a qual ameaça as próprias possibilidades da participação social e da cidadania. [...] A sociedade parece aceitar a violência, ou com ela se resignar, incorporando-a como prática social e política normal e coletiva, como o demonstram os rotineiros exemplos de violência nas cidades, nos campos e florestas brasileiros (ZALUAR, 1994, apud TAVARES DOS SANTOS 2002).

Para Machado da Silva, entre as causalidades dessa sociabilidade, destacam-se:

a) uma crise de legitimidade do Estado; b) o enfraquecimento da capacidade de controle social por parte das agências estatais, em particular; c) o esgarçamento da ordem pública, devido ao mau funcionamento de suas “garantias externas”; d) a ampliação do recurso à violência como meio de obtenção de interesses; e) a expansão e organização da criminalidade que recorre a este meio (MACHADO DA SILVA, 2004, p. 68-69).

Esse modelo de sociabilidade não significa tão somente uma crise de legitimidade dos órgãos responsáveis pela segurança, mas a ausência do Estado em alguns casos, e em outros, a sua ineficiência. O Estado ineficiente significa que, mesmo presente, é incapaz de chamar

para si o monopólio exclusivo e legítimo da violência preconizado por Weber, no sentido de ser o Estado, uma comunidade humana, e a única legalmente a

[...] reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima [...] todas as demais associações ou pessoas individuais somente se atribui o direito de exercer coação física na medida em que o Estado o permita. Este é considerado a única fonte do "direito" de exercer coação (WEBER, 1999, p. 525-526).

As situações sociais desfavoráveis, mesmo não sendo suficientes para explicar a violência, têm funcionado como importante estimulante para o uso da força na resolução dos conflitos. O sujeito, nesses termos, se opõe ao sentido weberiano de reconhecimento e de legitimidade exclusiva do Estado de fazer uso dessa prerrogativa e a chama para si quando se propõe a resolver as suas diferenças com o outro. Esse modelo de sociabilidade não nega a existência do Estado como detentor legítimo dessa prerrogativa, mas a relega, consciente ou não, a segundo plano, muitas vezes por não ter condições de recorrer a ela para resolver os conflitos.

Os novos padrões de sociabilidade, inclusive os violentos, diferem daqueles que fazem parte das normas instituídas pelo Estado, mas em determinados contextos e em certas condições têm emergido. Nestes casos, algumas práticas deixam de ser percebidas como desviantes ou ilegítimas por certos grupos discursivos, mesmo não sendo incorporadas na ordem institucional-legal, o que caracteriza, de acordo com Machado da Silva (2004), um novo modelo de sociabilidade que não desconsidera o aparato estatal, mas caminha paralelamente a ele.

Nas narrativas dos enunciadores registrados nos livros de ocorrência das duas escolas se manifestam as causalidades a motivarem o uso da força e ao mesmo tempo a legitimá-la. Há sempre uma voz que justifica o apelo à força física conforme indicado no discurso ao narrarem os episódios de violência entre os estudantes, como o seguinte exemplo:

“As alunas E1F [...] e E2F [...] se envolveram em uma luta corporal após acusação de envio de uma foto e filmagem da outra como forma de denúncia, fuxico” (ESC1, 2016, OC2).

“Hoje, as estudantes E1F e E2F [...] se agrediram física e verbalmente na escola. E1F disse que E2F a chamou de “rapariga”, depois que ela a xingou de ‘nojenta’” (ESC1, 2016, OC4).

“As alunas E1F e E2F [...] agrediram-se durante a aula [...] por motivos de desafeto [...]” (ESC1, 2017, OC13).

Os alunos E1M e E2M, no término da aula de educação física, agrediram-se verbalmente e fisicamente. E2M bateu em E1M pois este não sabia jogar (ESC1, 2017, OC9).

A aluna E1F procurou o educador de apoio para se queixar dos alunos E2M e E3F, que estava sendo vítima da prática de bullying. Após sair da sala de aula, a aluna se deparou com os outros dois alunos que mais uma vez voltaram a insultá-la. A mesma, de imediato, agrediu o aluno E2M e todos foram conduzidos à direção (ESC1, 2017, OC12).

A centralidade dada ao apelo à força física tem origem em variáveis diversas e se mostra como uma sociabilidade em que o uso da violência é parte significativa nesse universo de relações sociais. As variáveis social e cultural, além do crime comum violento e da violência urbana, são múltiplas e têm ressignificado as relações sociais, sobretudo, entre estudantes no espaço escolar. O crescimento do crime comum violento combinado com o uso de drogas, seja de uma forma direta ou indireta, tem sido responsável pelo aumento da sistematização da criminalidade urbana (MACHADO DA SILVA, 1999). Nesse contexto, a violência nas escolas é parte significativa, embora não determinante, das manifestações de violência extramuros escolares

Os indivíduos estão imersos e constantemente interpelados por questões sociais, históricas e culturais que atravessam as suas formações discursivas. A este ponto, reconhece Bourdieu (1983) o papel das estruturas nas explicações sociológicas, mas sem cair no individualismo metodológico, recuperando o lugar dos agentes na dinâmica da sociedade.

Os processos de sociabilidade instituído em cada formação discursiva são atravessados por vários discursos que orientam a maneira de os indivíduos e grupos de ser, ver e viver no mundo. "Por ser produto das relações sociais, os sujeitos assimilam [...] várias formações discursivas" (FIORIN, 1998, p. 43). Assim, tanto o enunciador quanto o enunciatário estão expostos a vários discursos e a várias formações discursivas. A sua formação social, em princípio, se limita à condição de sua formação discursiva primária, que está relacionada a seu grupo discursivo familiar. No entanto, outras formações discursivas se somam ao que foi

interiorizado em sua formação inicial. O entrecruzamento das formações discursivas estabelece inevitavelmente um processo dialético de negação e afirmação das sociabilidades primárias e secundárias, a ressignificar os valores interiorizados. Esse movimento transborda o discurso para as práticas cotidianas.

1.1.9 O “Etos da hipermasculinidade” é coisa só de menino?

A dimensão da masculinidade está imbricada nas relações sociais que são marcadas por relações de poder (FOUCAULT, 1979). O poder assim constituído não é amorfo ou uma substância, mas uma prática social a se constituir historicamente. Para Zaluar (2004), o etos da hipermasculinidade está associado à necessidade de autoafirmação da condição masculina¹⁵. A necessidade de auto-reconhecimento de alguns jovens passa, quase sempre, pelo assujeitamento à sua formação discursiva, seja ela parte do grupo discursivo primário (familiar) ou secundário (escolar) ou outros processos que de tal maneira compõem o modelo educativo.

Ao se relacionar com grupos discursivos distintos, os sujeitos são expostos a vários discursos que significam e são internamente significados pelos sujeitos, produzindo novos sentidos e orientando ações. O discurso sobre as práticas violentas dos estudantes faz emergir os fatores associados e as explicações que revelam um modelo de sociabilidade específica e de que maneira a escola tem conduzido esses casos. É importante ressaltar que a sociedade constitui um campo discursivo. Para Maingueneau (1984, p. 28), o campo discursivo é “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, se delimitam reciprocamente [...]”.

De acordo com Malta et al. (2010), a violência tem emergido como um grande problema entre jovens, sendo a luta física (briga) uma das manifestações mais comuns na interação social entre eles, seja dentro da escola ou fora dela, e tem sido resultado de uma

¹⁵ Assim, à afirmação “homem que é homem não leva desaforo para casa” é sintomático que, independentemente da condição socioeconômica, 39,8% dos respondentes admitam a necessidade de reagir a desaforos recebidos e 46,4% concordem que apanhar na “cara” e não reagir é sinônimo de covardia, sugerindo que virilidade, força e até a demonstração de determinação de caráter sejam valores comuns a diferentes categorias socioeconômicas. Dados da pesquisa citada no artigo A violência urbana e suas representações sociais: o caso do Distrito Federal Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400014. Acesso em: 15 mar. 2018.

sociabilidade de estilos violentos. Neste caso, inverte a lógica do processo civilizatório proposto por Elias (1994) de quanto mais civilizado mais distante do etos guerreiro, conceito retomado por Zaluar (2004) para discutir a violência no Brasil.

1.1.10 A mulher nas relações sociais extrafamiliares: redefinindo comportamento

A exposição da mulher a condições sociais que não se limitam apenas ao campo discursivo doméstico, culturalmente definido pela sociedade até recentemente como exclusivamente feminino, tem significado comportamentos menos convencionais ao domínio de relevância discursivamente preestabelecido para esse gênero. A inserção da mulher em atividades que transcendem esse grupo de formação discursiva específico tem orientado seu modo de ver, ser e estar no mundo, podendo o sujeito transitar entre a interpelação de seu processo formativo e a possibilidade de significar o próprio discurso e suas práticas. Surge a partir daí o deslocamento de sentido nos discursos dos sujeitos enunciadore sobre as práticas violentas de alunas, pois o seu assujeitamento não ocorre em sua totalidade (POSSENTI, 2002).

O modelo de sociabilidade presente no grupo discursivo familiar, supostamente a orientar a ação passiva e pacífica da mulher, é substituída por um novo paradigma com papel de protagonismo na definição e afirmação de seu lugar nessa nova conjuntura social. Por essa razão, é necessário destacar duas categorias, patriarcado e dominação masculina (BOURDIEU, 2006). Embora não seja pretensão desta pesquisa aprofundá-las, são de extrema relevância para introduzir a categoria etos da hipermasculinidade (ZALUAR, 2004).

De acordo com Saffioti (2004), não é possível considerar as categorias gênero, patriarcado e violências em campos distintos, pois a cultura patriarcal traz consigo, em parte, a violência como um elemento constitutivo das relações sociais. Para Gregori (1993), essa relação se constrói a partir de parceria entre homens e mulheres e nesse contexto as relações não se apresentam só como de opressores e oprimidas¹⁶. Porém, a “fuga” dessa normatividade de gênero como meio de vivenciar o ser homem e o ser mulher nos remete à ideia de gênero

¹⁶ Para Gregori (1993) esse seria o lado mais perverso dessa violência, em que essas mulheres seriam coniventes e de certo modo criariam um quadro favorável na construção e permanência de seu lugar de vítima, mesmo sofrendo essa perversa construção em seu corpo.

trazida por Butler (2010) amparada pela tese de Foucault sobre as condições amorfas do poder como exercício presente nas micro-relações que são transitórias e históricas. Assim, as condições em que homens e mulheres se encontram nas relações sociais são atualizadas a depender do contexto sócio-histórico e dos discursos a constituírem o seu processo formativo.

A presença da mulher nos afazeres domésticos é um fato notável ao longo da história, inclusive a brasileira, no entanto, estudos tem mostrado um crescente deslocamento da mulher dos afazeres que transcendem a dimensão do lar¹⁷. Exposta a outros discursos, torna um imperativo ressignificar sua condição diante desse cenário discursivamente constituído que a interpela e a assujeita.

Na construção das identidades de gênero, a sociabilidade – ancorada em modelos culturais – exerce papel estruturante, uma vez que o ser homem ou o ser mulher não se constitui apenas a partir de modelos de masculinidade ou feminilidade, mas também são mediados pelas relações intersubjetivas, de modo a reproduzir ou a reconstruir tais modelos de acordo com as situações e as especificidades sociais. Assim, nesse processo de construção/reprodução das identidades, esses modelos funcionam como matrizes – social e historicamente construídas – e se traduzem em *habitus*, entendido como conhecimento adquirido e determinado pela posição social do indivíduo, estruturando práticas e representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas”, envolvendo uma capacidade criadora, ativa e inventiva (NASCIMENTO, 2009, p. 1154)

Dessa forma, o comportamento das meninas a exhibir práticas violentas não emerge necessária e exclusivamente de uma cultura machista de autoafirmação mas, de certo modo, de uma reprodução dessa cultura, mas também por estarem cada vez mais expostas a vários discursos e a experimentar outras formações discursivas que se assentam em práticas de sociabilidade violenta ou não. Assim, o discurso de um ideário de infância feminina baseada em posturas passivas e frágeis de lugar pré-definido nas relações de poder, como subalternos e naturais, abre espaço para as relações que apelam à violência, em alguns casos, como recurso legítimo para alcançar e se manter na hierarquia das relações sociais.

Nesse ponto, retomo a tese de Nascimento (2009) de que as construções de identidade de gênero pautadas por modelos de sociabilidades ancoradas em certos paradigmas culturais têm papel estruturante, pois nesses casos o ser homem ou ser mulher necessariamente não se constituem apenas de um modelo de masculinidade ou feminilidade. A partir desse contexto,

¹⁷ Cf. Boletim Anual Mulheres e Mercado de Trabalho. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Boletim_Mulheres_2018.pdf Acesso em: 03 de ago. 2018.

os casos de agressão entre as estudantes analisados nessa dissertação apontam para esse modelo de sociabilidade destoante daqueles pensados culturalmente como próprios à natureza da mulher, que teve sua imagem quase sempre associada à condição maternal.

No capítulo um, revisito alguns conceitos sobre violência, sobretudo, violência no espaço escolar. Também nesse capítulo, faço distinções conceituais sobre violência, incivilidade e indisciplina. Apresento o conceito de sociabilidade violenta, etos da hipermasculinidade e o conceito de violência desenvolvido para essa pesquisa a serem articulados com os conceitos e teorias no segundo capítulo desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – A ANÁLISE DO DISCURSO E O DISCURSO SOBE A VIOLÊNCIA

2. A análise do discurso de linha francesa

Na França, em fins dos anos 1960, o estruturalismo era um caminho epistemológico que ainda se fazia presente de forma predominante nas análises linguísticas. Pêcheux, um dos principais representantes da análise do discurso, (res)significa a forma como a língua tem sido abordada teórica e cientificamente nos diversos campos das ciências humanas e sociais. Desse ponto de vista, o surgimento da AD como uma disciplina inaugura uma nova forma para se fazer ciência nesses campos do conhecimento. Esse olhar, desde o início, assume uma postura de rompimento, não só com a conjuntura política, mas com o modelo epistemológico de fazer ciência. Articula-se com outras áreas do conhecimento, especialmente a linguística saussureana, o materialismo histórico marxista e a psicanálise lacaniana. Dito isso, a AD, segundo Ferreira “[...] recorta, portanto, seu objeto teórico (o discurso), distinguindo-se da linguística imanente, [...] e demais ciências humanas, que usam a língua como instrumento de explicação de textos” (FERREIRA, 2005, p. 15).

A análise do discurso francesa¹⁸ articula o dizer com suas condições de produção, isto é, sua exterioridade. Nesta perspectiva, a AD francesa associa o campo linguístico, social e histórico. Toma o conceito de ideologia, também exterior, ao linguístico para conceber o discurso como campo de análise. Além da versão francesa da análise do discurso, existe também a perspectiva anglo-saxã. No tocante à primeira, mantém uma aproximação privilegiada com a História. No que se refere à segunda, sua relação é mais próxima da Sociologia no sentido de ser propositiva e de o discurso estar numa condição de dialética com as estruturas sociais. Segundo Mussalim,

O que diferencia a Análise do Discurso de Origem francesa da Análise do Discurso anglo-saxã, ou comumente chamada de americana, é que esta última considera a intenção dos sujeitos numa interação verbal como um dos pilares que a sustenta, enquanto a Análise do Discurso francesa não considera como determinante essa intenção do sujeito; considera que esses sujeitos são

¹⁸ Nesse trabalho, a referência à Análise do Discurso francesa ancora-se a de linha pècheuxtiana à luz do pensamento de Orlandi. Não quero com isso desconsiderar outras linhas de AD, a exemplo da Análise Crítica do Discurso, tendo como principal expoente Norman Fairclough, além de outras vertentes da Análise do Discurso francesa, tais como as desenvolvidas por Maingueneau e Charaudeau e as de linha foucaultiana.

condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas histórico-sociais (MUSSALIM, 2003, p.113).

Há, como se percebe, duas abordagens que partem de pontos distintos para analisar o mesmo objeto, o discurso. Notadamente, a AD de vertente francesa parte da ideia de interpelação ou assujeitamento dos sujeitos à sua formação discursiva (PÊCHEUX, 1997; PÊCHEUX e FUCHS, 1975; MUSSALIM, 2003). Aqui o sujeito será sempre marcado por sua formação discursiva: apesar de interpelado pelas estruturas ou formação discursiva, existe para o sujeito a possibilidade de subverter essa ordem. A produção de novos sentidos é a manifestação do velho significando e sendo significado por cada sujeito a produzir novos sentidos a partir de um processo dialógico que se estabelece, por exemplo, entre os estudantes envolvidos nas agressões e as autoridades escolares.

A AD se mostra como um campo do conhecimento interdisciplinar com larga possibilidade de crescimento. Essa flexibilidade da disciplina para responder aos anseios teóricos e analíticos das ciências sociais e humanas decorre das condições favoráveis para o surgimento de conceitos que as fundamentam. A análise do discurso, segundo Orlandi (2005), não trabalha com a língua considerando-a um sistema abstrato e desconectado do mundo. Ela lida “[...] com a língua do mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI, 2005, p. 15). Nesse caso, os discursos se constituem a partir de uma dada formação discursiva e conseqüentemente a instituir uma nova forma de ver e ser do sujeito no mundo. Esse comportamento reflete parte da sociedade¹⁹ na qual esse sujeito está imerso.

2.1 O que é o discurso?

Para Pêcheux (1990), o discurso é uma forma de materialização ideológica, assim também percebida pelos marxistas em outras instâncias sociais. A intenção não é historicizar

¹⁹ Aqui entende-se por sociedade o conjunto das relações sociais que, nesse caso, divergem da ideia de sociedade como uma substância.

as fases ou percursos feitos por Pêcheux, mas chamar a atenção para o processo de ressignificação de suas próprias teorias no sentido de justificar a importância de algumas categorias a serem aplicadas na análise das ocorrências. Tomo a ideia de assujeitamento dos sujeitos, que corresponde à primeira fase da análise do discurso em Pêcheux (1983) sem desconsiderar as possibilidades e virtudes dos sujeitos que, nesse caso, emerge na heterogeneidade discursiva. Do contrário, não haveria o antes e o depois no discurso do enunciador acerca dos atos de violência. Assim, os sentidos não são produzidos só pela transformação das práticas de violência entre os estudantes, mas pela permanência dessas no discurso do enunciador, seja pela posição tomar pelos estudantes ou pelo ato de silenciar aquele de quem se fala.

Na fase dois e em especial a fase três de Pêcheux é marcada pelo interdiscurso, ou seja, pela presença do Outro no discurso. Os discursos passam a ser compreendidos como possuidores do que Authier-Revuz (2004) chama de heterogeneidade. Empreendo, aqui, uma discussão acerca da heterogeneidade constitutiva mostrada e a constitutiva não-mostrada que emerge no discurso acerca dos estudantes que praticaram ação de violência entre seus pares. A heterogeneidade constitutiva mostrada é marcada pelo uso das aspas, ironia, discurso indireto livre e por expressões como “segundo fulano”, “para fulano”, et. e a heterogeneidade constitutiva não-mostrada, a inscrição do outro no discurso é implícita. Assim, situo a análise do discurso dos enunciadores autores dos registros acerca das práticas de violência física entre os estudantes, a terceira fase do discurso (AD-3), dado a concepção de sujeito que é compatível com uma ideia de discurso marcado pela heterogeneidade. Nesse contexto, o sujeito é heterogêneo porque na sua fala também são incorporadas outras vozes, a exemplo dos estudantes. Esses sujeitos determinam os seus discursos a partir do discurso do Outro, que passa a ser assimilado como parte constitutiva desse sujeito e a dividir com o Outro o espaço discursivo. Aqui, emerge a noção de dialogismo bakhtiniano e de interdiscurso, que agora passa a ser objeto de análise dessa fase da AD e também um recurso analítico nesse trabalho. Apesar de não ser francês, a categoria dialógica de Bakhtin será incorporada à análise das ocorrências dado a relevância desse processo para a resolução de conflitos no espaço escolar.

O discurso, para Fairclough (2001), é uma prática social capaz tanto de transformar como de reproduzir realidades sociais. Desse modo, o discurso assume papel fundante como transformador das próprias práticas discursivas. O sujeito da linguagem é posicionado ora ao moldamento ideológico e linguístico, ora agindo para transformar suas próprias práticas

discursivas ao contestar e conseqüentemente reestruturar as condições de dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos. O sujeito, de um lado, assujeita-se às formações discursivas primária e secundária que compõem seu processo formativo, de outro resiste a elas. Aqui, entende-se por formação discursiva primária todo discurso que corresponde a determinado grupo discursivo familiar. A formação discursiva primária e secundária são oriundas dos grupos discursivos primário e secundário. O que estou chamando de grupo discursivo é o conjunto de famílias com objetivos em comum no que se refere às práticas de socialização. Embora não sejam essas práticas formalmente estabelecidas como aquelas a definir uma comunidade discursiva (MAINGUENEAU, 1997; MAINGUENEAU, 2006), as famílias reconhecem certos princípios de caráter integrativos, válidos e legítimos a serem utilizados entre elas. Quanto à formação discursiva secundária, entende-se toda aquela que corresponde a outros grupos discursivos que não o familiar, mas que também fazem parte do processo de socialização dos sujeitos a orientá-los, em certa medida, em suas ações.

Para Fairclough (2001), a língua se comporta dialeticamente na sociedade que a molda e é por ela moldada. O discurso é uma prática de representação e também de significação do mundo.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social quer, direta ou, indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

Ao analisar as práticas discursivas, Fairclough o faz levando em conta os diferentes discursos que se manifestam em decorrência de fatores sociais, promovendo a articulação entre textos e os contextos sócio-históricos em que foram produzidos. Os discursos se tornam ferramenta com a qual as pessoas se munem para agir umas sobre as outras, transformando e recriando o mundo em que estão inseridos.

Segundo Maingueneau (2005, p.15), discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. O discurso, para ele, não se relaciona com a realidade das coisas, mas opera sobre outros discursos em que o seu enunciado se coloca numa relação polêmica com outro, sendo o

sujeito apenas um espaço atravessado por discursos. Quanto à língua, é um processo semântico e histórico.

O significado da palavra discurso, em termos conceituais, não tem sido um ponto de consenso no campo linguístico. Com exceção dos estruturalistas, o consenso que existe entre os linguistas e os sociólogos em virtude da heterogeneidade teórica e os procedimentos metodológicos de investigação que os antecederam (GODOI, COELHO, 2011) é de que não há um sentido único para discurso, ou seja, o discurso - por não ser a língua em si mesma, mas o que ela esconde como manifestação das relações humanas - é passivo de interpretações. É desse ponto subjetivo do discurso que partem os analistas para investigar, no discurso, as manifestações sociais e, no caso desse trabalho, para analisar o discurso dos enunciadores acerca das práticas de violência.

De outro modo, Foucault (1969) entende discurso como um conjunto de enunciados, que tem seus “[...] princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva [...]” (FOUCAULT, 1969, p. 146). Há de se notar que a concepção de discurso no campo linguístico é múltipla e passa por perspectivas das mais abstratas às mais concretas. Por exemplo, é possível ver algumas em chaves estruturalistas que “[...] a noção de discurso é a de conglomerado de palavras ou sentenças; o sujeito do discurso é um reproduzidor de um sistema linguístico e um decodificador de uma mensagem e a língua é uma estrutura invariável. Nesse caso, discurso se confunde com texto” (MELO, 2009, p. 3). Orlandi define o discurso como “palavra em movimento, prática de linguagem” (ORLANDI, 2005, p. 15). Nesse sentido, o discurso significa no sujeito e é por ele significado, o caso das ocorrências e do processo dialógico conduzido pela escola posterior às práticas de violência.

A sucessão de discursos dos enunciadores e as repetições de palavras que remetem ao apelo à força física como recurso para a resolução das diferenças entre os estudantes reafirmam um novo modelo de sociabilidade por um processo de repetição e estabilização no discurso dos enunciadores que falam sobre e por eles, os alunos. De outro modo, percebe-se uma mudança significativa no discurso sobre o apelo à força física entre os estudantes, posterior ao diálogo com a autoridade escolar. Ou seja, o processo dialógico significa e leva ao estranhamento, à desnaturalização e, conseqüentemente, à ruptura com os processos de significação de sociabilidade violenta, conforme os exemplos citados a seguir:

Na tarde de hoje, os alunos E1M e E1M se envolveram em uma luta corporal que rápido foi desfeita com o auxílio de alguns alunos [...]. Na presença de todos [...] os mesmos pediram desculpas e assinam se comprometendo com a paz (ESC1, 2016, OC1);

E1F e E2F, se agrediram física e verbalmente na escola. E1F disse que E2F a chamou de “rapariga”, depois que ela a xingou de “nojenta”. E1F foi a sala de E2F e a agrediu fisicamente e E2F revidou [...]. As duas pediram desculpas e se comprometeram em não mais irem à sala uma da outra, nem prosseguir com as provocações. Expliquei a ambas que esta escola faz parte do Projeto Escola Legal e que possui um comitê de mediação de conflitos e todos acordaram de que essas atitudes foram desnecessárias e não mais devem ser repetidas (ESC1, 2016, OC4);

As alunas E1F e E2F se envolveram em uma discussão na entrada da escola no turno da manhã. E2F foi agredida no rosto por E1F, vindo a quebrar o óculos segundo E1F. E2F estava falando indiretas sobre ela e veio tomar satisfação com E2F [...]. Em conversa com as alunas, acordamos que as mesmas devem deixar a vida da outra de lado e que se respeite (ESC1, 2017, OC15);

[...] os estudantes E1M e E2M se agrediram não respeitando os colegas e professores. Agressão foi muito séria pois foi física e verbal causando tumulto e atingindo a estudante grávida que ficou bastante abalada [...]. O estudante reconheceu que errou e que agiu de cabeça quente diante das provocações (ESC2, 2016, OC4).

A partir das ocorrências, nota-se que não houve esforço de diálogo entre os estudantes para resolver os conflitos entre eles, mas a violência como um meio para esse fim. No entanto, com o diálogo estabelecido pela escola há indicação no discurso dos enunciadores de uma forma dialógica para a resolução dessas diferenças. O que afirma a importância do diálogo na resolução de conflitos, ponto importante a ser explorado nas aulas de sociologia ao tratar de temas relacionados. Embora a metodologia aqui adotada não permita afirmar categoricamente que o reconhecimento do erro em resolver embates pela violência demonstre de fato que os estudantes perceberam a possibilidade de solucionar problemas por outros caminhos, os registros indicam a não-reincidência dos alunos, ou seja, não há apontamentos de novos episódios de violência envolvendo os mesmos jovens. Na pesquisa, abre-se a possibilidade de ruptura, em parte, com os processos de significação que antecederam o uso da força, o que indica um deslocamento, enquanto movimento possível para um lugar outro de sociabilidade não violenta, o que vai ser demonstrado ao longo desse trabalho nas análises dos livros de ocorrência.

2.1.1 O discurso como objeto de análise

Para Pêcheux, as palavras ganham sentidos diferentes, a depender de sua relação com as formações discursivas específicas. Aqui, manifesta-se a dialética entre as formações discursivas (primária e secundária) que interpelam e orientam, em certa medida, os sujeitos. É nesse movimento entre o processo de formação primário e secundário que o sujeito, mesmo assujeitado às estruturas, consegue se movimentar num espaço entre uma formação discursiva e outra, o que aponta para um resultado híbrido da sociabilidade internalizada.

O entrecruzamento dessas formações estabelece inevitavelmente esse processo dialético de negação e afirmação das sociabilidades, possibilitando a reprodução ou ressignificação dos valores ali interiorizados. Esse movimento não ocorre e permanece no universo puramente discursivo, mas transborda para o meio das práticas cotidianas. Esse sujeito do qual falo são os estudantes assujeitados ao sistema escolar e ao discurso sobre eles elaborado pelos enunciadores (diretores, secretárias(os), educadores(as) pedagógicos e outras pessoas legalmente instituídas para a mediação e correção dos conflitos).

A linguagem, nesse caso, é a mediação entre o homem e a realidade natural e social em que se coloca ou é colocado, a exemplo dos discentes e a sua relação no espaço escolar. Já o objeto do discurso do enunciador, aquilo ou aquele de quem se fala (referente), terá o seu sentido construído na própria enunciação: o aluno é, desse modo, sujeito (apassivado) e objeto. Assim sendo, os sujeitos e os sentidos se põem em movimento, o que torna a relação provisória e imprevisível de um lado e, de outro, segundo Orlandi (2005) se estabilizam, pois toda formação social tem sua forma de controle da interpretação que são determinados historicamente. Tomo, desse modo, o entendimento de Orlandi sobre discurso para tratar dos casos de violência entre estudantes por considerá-lo mais adequado ao corpus da pesquisa.

Há vários grupos discursivos no âmago da sociedade que correspondem às formações discursivas primárias e secundárias. Embora não sejam debatidas exaustivamente nesse trabalho as formações discursivas sobre as quais se alinham os sujeitos que praticaram as ações de violência, é de grande relevância para a explicação e desnaturalização do olhar sobre o uso da força. O sujeito de quem fala o enunciador necessariamente não é produto de uma formação discursiva moldada na sociabilidade violenta, mas em algum momento suas práticas o alinham a essa formação. O processo de estranhamento e desnaturalização do uso da força

se inicia com a tese de que, mesmo assujeitado ideologicamente, o sujeito, de acordo com Possenti (2002), não se encontra de todo preso a essas ideologias que atravessam a sua sociabilidade.

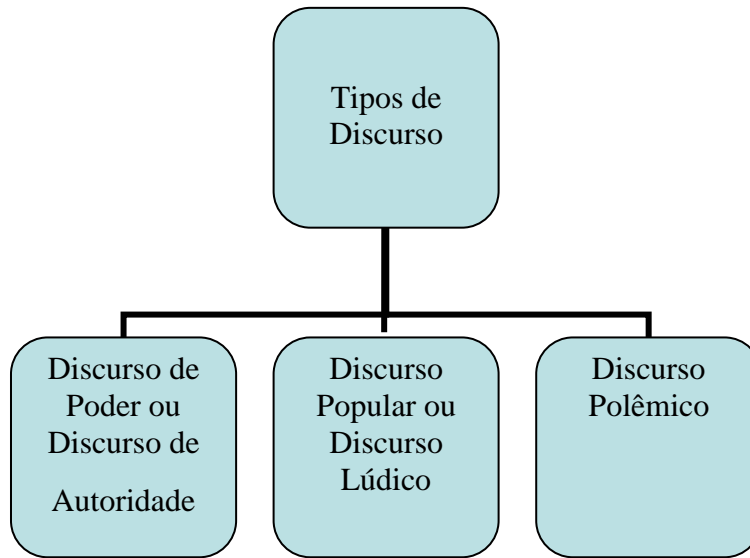
Nesse ponto, a AD difere do estruturalismo como campo do conhecimento que parte da ideia de que o sujeito é “irrelevante” para se entender a conjuntura social. Dito de outra forma, o estruturalismo não se preocupou com o sujeito²⁰ no sentido de tê-lo como fonte de explicação para os acontecimentos sociais. A análise do discurso resgata esse sujeito relegado pelo estruturalismo, encontrando-o em parte na psicanálise e, em a outra, no materialismo histórico, na perspectiva althusseriana de sujeito ideologicamente assujeitado numa releitura da teoria marxista (ALTHUSSER, 1985). Nesse caso, o sujeito é criado materialmente pela linguagem e interpelado pela ideologia que atravessa a formação discursiva a qual foi iniciado em seu processo de sociabilidade.

2.1.2 Tipos de discurso

Definir ou conceituar a análise do discurso não é uma tarefa fácil. Maingueneau (2000) lança críticas à tentativa de enquadrar a análise do discurso em definições simplistas que reduzem esse campo do conhecimento a atender dois polos. Um corresponde aos interesses de pesquisadores que se detêm a analisar as propriedades do discurso e a outros que pensam a análise do discurso como uma ferramenta de análise de corpus sociais ou psicológicos, quando na verdade ela é mais fluida. Nesse caso, a análise do discurso não figura como um método fechado, mas um campo do conhecimento com inúmeras possibilidades e vários objetos, inclusive, a sociologia e a psicologia podem se tornar objeto de análise de interesse da AD. Na análise das ocorrências, cujo objeto foi o discurso dos enunciadores sobre as práticas de violência física entre os estudantes, faz-se necessário definir critérios de análise sob a perspectiva francesa, estabelecendo conexão com os conceitos que são apresentados nessa dissertação: tipos de discurso, tipos de verbos, assujeitamento, apassivamento, polifonia e silenciamento. Vejamos a tipologia discursiva aplicada por Melo (2003), a partir dos referenciais de Marcushi (1991) e de Orlandi (1996) na Figura 2 a seguir.

²⁰ Aqui vale ressaltar que o sujeito para a análise do discurso difere daquele tratado pela gramática na estrutura de uma oração.

FIGURA 2 - Tipos de discurso



Fonte: Elaborado a partir de MELO, 2003.

Do ponto de vista semântico os discursos apresentam características distintas. Desse modo, de acordo com a figura anterior, os discursos parecem fazer parte de universos discursivos distintos e isolados entre si. Contudo, não existe em sua totalidade um discurso que se manifeste de forma pura, ou seja, sem a interferência ou sem o entrecruzamento de algum modo e em algum momento. A caracterização dos tipos de discurso será desenvolvida na seguinte ordem:

- a) Discursos de Poder;
- b) Discursos de Populares;
- c) Discurso Polêmico

A divisão feita não é óbvia e merece esclarecimentos, pois os discursos do poder constituem uma categoria que envolve a produção discursiva de três níveis diversos, assim distribuídos:

(a.1) Discurso Oficial: trata-se do discurso do governo representado pelos três poderes constituídos (Executivo, Legislativo e Judiciário) mais o poder militar, dadas as circunstâncias históricas do país” (MARCUSHI, 1991, p. 80, p.80).

(a.2) Discurso Para-Oficial: aqui é representada uma opinião oficial, mas sem as mesmas fontes do discurso oficial, por ser produzido pelas camadas do clero mais identificadas com o governo, pelas instituições vinculadas ao poder oficial, como setores da indústria, comércio e autoridades universitárias ou instituições governamentais que estão fora dos poderes executivo, legislativo e judiciário, incluso o poder militar (MARCUSHI, 1991, p. 80, p.80).

(a.3) Discurso da Oposição: neste caso a produção discursiva emana dos partidos opositores e da parte do clero que não compartilha as mesmas ideias do governo, incluindo-se os sindicatos patronais e outras instituições que fazem oposição ao governo (MARCUSHI, 1991, p. 80).

Quanto ao discurso de populares, corresponde a um tipo de discurso em que o uso dos verbos introdutórios de opinião tem pouca presença. De acordo com Marcuschi (1991, p. 77) “[...] não há como negar que os verbos introdutórios de opiniões funcionem como ‘parafraseantes sintéticos’, pois eles resumem em uma só palavra o sentido geral do discurso a relatar”. Quando utilizados em referência às falas populares, de acordo com ele, os verbos geralmente têm características estigmatizantes, ou seja, os chamados verbos de fraca força argumentativa. Por exemplo, os verbos *contar*, *prosseguir*, *lembrar*, *confessar* e com maior frequência o verbo *dizer* são os mais aplicados para se referir à fala de pessoas sem poder na estrutura social. Esse tipo discursivo se caracteriza por expressar a retórica do oprimido (que muitas vezes tenta, através de seu discurso, exprimir uma fala de resistência) (MELO, 2003).

Já o discurso polêmico, segundo Orlandi (2005, p. 86) é “aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e este se mantém em presença, numa relação intensa de disputa pelos sentidos”. Esse discurso é marcado pelo controle da polissemia e pela disputa entre os possíveis significados que circulam no discurso (MELO, 2003). Ainda sobre o discurso polêmico, Orlandi (2005) ressalta a sua configuração como prática de resistência e afrontamento. Dito de outro modo, o discurso polêmico se fundamenta na crítica ao discurso da tese inicial.

Os discursos não se manifestam de forma pura, eles se entrecruzam, tornando-se um fenômeno complexo. Daí o discurso de populares inúmeras vezes tentar ser de fato um discurso polêmico. Desse modo, tomando as ocorrências como discurso a ser analisado, farei um quadro analítico que melhor explicita, de forma comparada, os Discursos de Poder, o Discurso Popular e o Discurso Polêmico. É importante ressaltar, no discurso, o uso das aspas como recurso a indicar, segundo Maingueneau (2002), um afastamento do dizer de alguém a algo, assim a responsabilidade recai sobre o discurso daquele cujas aspas indicam ser a fonte

da fala ou do enunciado. Ainda nesse ponto, a aplicação das aspas no enunciado vai indicar que todo ele ou algumas expressões não pertencem a quem as enuncia, sendo o autor da citação identificado ou não no texto.

Bakhtin (2002), embora não seja de vertente francesa como já foi mencionado anteriormente, desenvolve categorias importantes, a exemplo da categoria dialógica. A seu modo e contexto, diz o autor: “Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (1997, p. 257). Nesse contexto, há a indicação, em alguns dos discursos dos enunciadores, autoridade para-oficial, e no discurso dos estudantes, autor do discurso popular, momentos de diálogo. É nesse sentido que a categoria diálogo, à luz de Bakhtin (1997), contribui para a análise dos discursos dos enunciadores e autores das ocorrências sobre as práticas de violência física entre os estudantes no espaço escolar. Vale ressaltar que o dialogismo, para esse autor, não se limita à ideia de que eles só acontecem entre dois textos, mas nas relações que se estabelecem entre uma voz e outra, estejam essas vozes em um mesmo texto ou em diferentes textos, ou também no face a face do cotidiano em pequenos ou em amplos diálogos.

Os diálogos emergem de uma maneira mais nítida a depender dos tipos de discurso e como esses se manifestam. Para o autor, o “[...] discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2002, p. 144). Assim, o discurso adentra o outro sem modificar a sua autonomia estrutural e semântica, tampouco a trama linguística daquele contexto que o gerou. As aspas são os recursos usados pelo enunciador a citar um discurso reproduzindo diretamente o discurso anterior, em que também há subjetividade do enunciador, uma vez que ele seleciona, no universo da fala do outro, o que prefere destacar.

O mesmo não ocorre com o discurso indireto, nesse tipo de discurso é importante ressaltar a subjetividade que acompanha o narrador ao fazer uso de outros discursos. Para Bakhtin (2002), o “[...] narrador pode deliberadamente apagar as fronteiras do discurso citado, a fim de colori-lo com as suas entoações, o seu humor, a sua ironia, o seu ódio, com o seu encantamento ou o seu desprezo” (BAKHTIN, 2002, p. 150). Aqui existe uma fronteira não muito clara na condução do outro discurso, podendo esse ser distanciado do contexto que o gerou, diferentemente do discurso que faz uso das aspas ao tenta reproduzir literalmente o discurso anterior ao discurso citante. Sendo assim, o recurso às aspas indica no discurso do

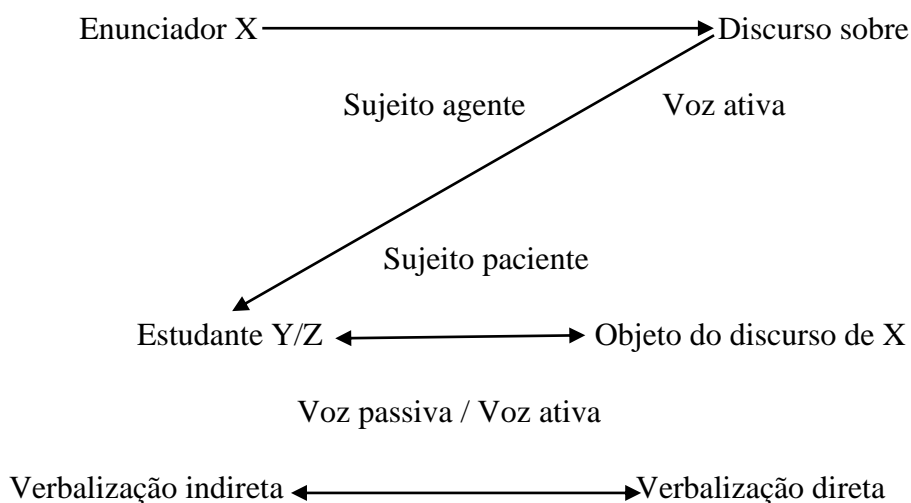
enunciador, de uma maneira mais incisiva, a presença e a autonomia do outro no diálogo, além de apontar para o afastamento do enunciador do discurso citado.

2.1.3 O discurso do sujeito ativo e do sujeito passivo

A ideia de fonte ativa e fonte passiva é um conceito elaborado para tratar do sujeito fonte de informação para o jornalista e que determina o tom do discurso desse profissional na elaboração do texto. De um lado, há a fonte ativa, capaz de conduzir o texto jornalístico em virtude de sua posição na estrutura social; de outro, a fonte passiva, que está mais para a condição de objeto do discurso a de sujeito (MELO, 2003). Partindo desse conceito de fonte ativa e fonte passiva e do sujeito ativo na gramática que pratica a ação (agente), e na voz passiva o que sofre a ação (paciente), desenvolvo o conceito de discurso do sujeito ativo e do sujeito passivo. Nesse ponto, procuro me afastar da ideia de sujeito ativo e passivo na estrutura de uma oração desenvolvida no contexto gramatical (AMARAL, et al, 2010).

Quando falo do discurso na voz ativa, me refiro ao discurso daquele que fala sobre um determinado sujeito que praticou certa ação. O discurso do sujeito enunciador X não limita o objeto de seu discurso à estrutura lógica tratada pela gramática de que Y chutou Z (voz ativa), ou de que Z foi chutado por Y (voz passiva), mas a um processo discursivo. A fala do enunciador sempre estará na voz ativa, quanto ao discurso dos estudantes que praticaram a ação violenta pode permanecer na voz passiva quando houver a verbalização indireta do enunciador acerca do ato praticado e na voz ativa quando o sujeito for verbalizado de forma direta, portanto, marcado pelo uso das aspas. Seja na voz ativa ou passiva os sujeitos que praticaram a ação violenta estão condicionados como objeto, em parte, ao discurso daquele que fala sobre eles e por eles, conforme representado na figura a seguir:

FIGURA 3 – Tipos de voz



Fonte: elaboração própria

Os sujeitos Y e Z indicados na figura são aqueles de quem fala X, que ora os apassivará ora os silenciará ao construir a narrativa sobre a ação de ambos. Nesse caso, X representa o discurso de autoridade para-oficial que usufrui de posição privilegiada pela função que ocupa em determinados segmentos da sociedade, o caso das autoridades escolares, acerca dos estudantes Y e Z, o que foge à lógica puramente estrutural de uma oração no contexto gramatical, pois os sujeitos nesse caso podem, mesmo apassivados, assumirem posição ativa no processo discursivo, assumindo maior autonomia diante do enunciador. Os alunos quando silenciados são desautorizados discursivamente pelo outro no contexto de fala. Ou seja, a sua condição de sujeito é relegada à uma posição secundária nessa relação social.

2.1.4 Classificação dos verbos introdutores de opinião pela função nas ocorrências

O relato de um discurso requer daquele que o pronuncia uma tomada de posição acerca do que se fala ou faz referência. Essa posição do enunciador é indicada no discurso que relata um fato a partir dos verbos por ele selecionados. O sujeito enunciador dos livros de registro nas escolas relata um fato a alguém, que nesse caso, são os pais, os diretores e outros

que tenham acesso às ocorrências. O mais notável e a que me refiro são as palavras nos discursos dos enunciadores sobre os casos de violência a indicar, em alguns desses textos, a posição de estudantes antes e depois do fato ocorrido.

A opinião é introduzida a partir da nominalização de alguns verbos: a *declaração*, a *confirmação*, a *denúncia*, o *elogio*, a *crítica*, entre outras. Outro ponto importante a ser usado como recurso a introduzir um discurso são as construções adverbiais: “[...] aparentemente neutra, esta modalidade introduz o discurso literalmente ou parafraseado” (MARCUSHI, 1991, p.76). Nesse caso, a responsabilidade do dito é transferida para o próprio autor da opinião referida no discurso do enunciador a partir de algumas expressões de uso mais frequentes: “‘segundo fulano’, ‘na opinião de...’, ‘para fulano’, ‘a seu ver...’”(MARCUSHI, 1991, p 76), o que se constitui numa enunciação sobre uma enunciação, uma forma de se modalizar o discurso (MAINGUENEAU, 2005). A sutileza é uma característica marcante nesse tipo de narrativa, pois a distorção, que não pode ser negada, se perde na aparente postura de neutralidade absoluta. Parafrasear é uma maneira de reproduzir o dizer do outro a partir de um texto escrito ou falado.

As funções organizadoras dos verbos introdutórios indicados nos textos das ocorrências não tratam, portanto, de uma atividade puramente argumentativa, tampouco de uma ação direta do discurso dos estudantes, mas sim dos enunciadores sobre aqueles que praticaram a ação violenta. Assim, seu uso “[...] fundamenta-se na função lógico-organizadora que os verbos de relatos de discurso exercem” (MARCUSHI, 1991, p. 89). Os verbos introdutórios de opinião assumem um papel de organizadores do discurso de origem dos sujeitos, a partir da narrativa feita pelos enunciadores nas ocorrências, que previamente já dão um sentido às falas dos envolvidos no fato narrado.

O Quadro 1 indica os verbos introdutórios presentes nos relatos de episódios de violência nas escolas pesquisadas:

Quadro 1 - Classes gerais das funções organizadoras dos verbos nas ocorrências

| | |
|--|--|
| Verbos indicadores de posições para-oficiais e afirmações | Chamar, conversar, advertir, recomendar, suspender, acionar, orientar, libertar, decidir, trazer, dialogar, acusar, averiguar, solucionar, confirmar, afirmar, perguntar, frisar, responsabilizar, agredir, dizer, jogar, conversar, solicitar |
| Verbos indicadores de força do argumento | Advertir, apresentar, contactar, chamar, solicitar, comunicar, mostrar, averiguar |

| | |
|--|---|
| Verbos indicadores de emocionalidade circunstancial | Pedir, convidar, chorar |
| Verbos indicadores da provisoriedade do argumento | Envolver |
| Verbos organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso | Explicar, esclarecer; perguntar |
| Verbos indicadores de tomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos | Provocar, ameaçar, reagir, insultar, chutar, perturbar, afirmar, dizer, confirmar |
| Verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido | Assinar, comprometer, ouvir, pedir, desculpar, assinar, comparecer, respeitar, acordar, prometer, concordar, reconhecer, aceitar, denunciar |

Fonte: Elaborado a partir de MARCUSHI, 1991.

Essas classes serão associadas ao longo das análises no capítulo 3 aos tipos de discursos (discurso de poder, polêmico ou popular), anteriormente abordados. Nesse caso, os verbos que são usados pelos enunciadores marcam a posição de autoridade, de subalternidade ou de polêmica nas narrativas nos livros de ocorrências. Desse modo, “trata-se apenas de tornar evidente que os verbos têm, a par de uma atividade sobre o dito, também uma função no texto enquanto estruturam a argumentação” (MARCUSHI, 1991, p. 89).

2.1.5 Os dispositivos de análises no campo da AD

A linguagem está materializada na ideologia, que no caso desse trabalho, representa um contexto social e histórico de práticas violentas como manifestação de formações discursivas específicas. Assim, parti da ideia de que a análise do discurso

[...] não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2005, p. 16).

Seria ingênuo o analista do discurso pensar ser possível uma análise em que ficaria de fora a observar o fenômeno sem com ele se envolver, como pretende ser o método ancorado nas ideias positivistas ou estruturalistas. Para o campo do conhecimento da AD seria ilusório

a crença de ser ou estar sempre consciente de tudo, o que me permite construir uma relação menos ingênua com a linguagem.

Nesse caso, o analista “[...] não se coloca fora da história, do símbolo ou da ideologia. Ele coloca-se em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições” (ORLANDI, 2005, p. 61). O papel do pesquisador ancorado na análise do discurso, como se percebe, não é buscar a neutralidade diante do objeto analisado, mas analisá-lo sem desconsiderar as suas virtudes. Assim, a compreensão dos discursos dos enunciadores sobre os jovens envolvidos nas práticas violentas é condição *sine qua non* para atender os objetivos traçados nessa pesquisa.

2.1.6 Aproximando-se do campo de pesquisa

A pesquisa documental teve início em várias escolas da rede estadual de ensino em Caruaru. Em seguida, foram eleitas duas escolas estaduais, a Esc1 e a Esc2, localizadas em dois bairros distintos da cidade. A escolha dessas instituições de ensino se deve ao volume de informações apresentados nos livros de ocorrência em comparação com outras escolas do município, na observação inicial. A seleção das escolas passou ainda pelo quantitativo de alunos, pois são as duas maiores escolas de Caruaru segundo a Gerência Regional do Agreste da Secretaria Estadual de Educação (GRE-Centro Norte). Outro ponto se refere à existência de um público dentro da faixa etária na relação com a série no período da manhã, mas bastante diversificado nos demais turnos. As duas escolas são de ensino regular até a data da pesquisa.

Esta pesquisa é, portanto, de caráter documental e qualitativo. Segundo Gil (2012), a técnica de coleta de dados por documentos produz informações indiretas sobre o objeto pesquisado. Ele esclarece o que entende por documentos:

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos [...] qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos **registros cursivos** (grifo do autor), que são persistentes e continuados. [...] são os documentos elaborados por agências governamentais (GIL, 2012, p. 147).

O entendimento de Gil é o mesmo de Phillips (1974, p. 187 apud LÜDKE, 1986, p. 38), que afirma que são considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano". De acordo com Lüdke:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. [...] Finalmente, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta (Idem, 1986, p. 39).

A abordagem qualitativa, além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos estudados têm como preocupação primordial identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos sociais. No caso desse estudo, o uso abusivo da força física por estudantes no espaço escolar. Os registros nos livros apontam as motivações das práticas de violência entre os estudantes e a relação de sentido entre o discurso dos enunciadorees sobre as práticas de violência física e os discursos que se constituem a partir do processo dialógico entre a escola, estudantes, pais e outros órgãos competentes que venham a ser acionados pela escola e que apareçam nos relatos.

2.1.7 Caracterizando o Corpus da Pesquisa

Foram levantados, entre 2016 e 2017, 85 registros de ocorrências na Esc1, com 16 casos de violência física. Desse total, estiveram envolvidos 16 estudantes do sexo masculino, 24 do sexo feminino, e seis entre os dois sexos. O mesmo ocorreu com a Esc2, na qual foram levantados, no mesmo período, 120 relatos, dos quais 11 de agressões físicas e desses, 10 envolvendo meninas, 11 meninos e 1 ambos os sexos. Do total de 205 registros, 27 envolveram agressão física dentro do espaço escolar, o que corresponde a 13,17%, conforme será demonstrado e analisado no capítulo 3.

Um ponto importante a ser relatado é que houve episódios de violência que foram notificados, porém, até o momento da pesquisa, os nomes dos estudantes envolvidos não constavam no sistema de matrícula da escola. Essa peculiaridade foi encontrada na Esc1. Mesmo assim, foram mantidos na amostra da pesquisa. Nosso levantamento nas duas escolas foi feito em pesquisa de campo que durou cinco meses, de maio a dezembro de 2018. Os casos de violência que ocorreram para além dos muros da escola, ou seja, na frente da escola ou no percurso para suas residências não foram considerados para efeito dessa pesquisa.

2.1.8 Codificando o corpus

Na análise dos dados, substituí o nome das escolas que serviram como campo de pesquisa pelas siglas *Esc1* e *Esc2*. Também foram trocados os nomes dos envolvidos nas ocorrências para preservar as identidades. A seguir, na Tabela 1 o modelo utilizado para a análise:

TABELA 1- Descritores das siglas para a análise do discurso

| Siglas | Referência |
|---------------|--|
| Esc1 | Escola 1 |
| Esc2 | Escola 2 |
| Aut. | Autoridade |
| Disc. | Discurso |
| P.of | Para-oficial |
| Disc.aut.p.of | Discurso da autoridade para-oficial |
| Disc.pop | Discurso popular |
| Disc.pol | Discurso polêmico |
| E1... | A letra corresponde a Estudante, enumerado na ordem de aparecimento no texto das ocorrências |
| M/F | Sexo do aluno |
| Oc1... | Ocorrência, ordenada a partir de aparecimento |

Fonte: elaboração própria.

Os códigos da Tabela 1 foram retomados na análise dos registros, conforme indicado na parte teórico-metodológico do trabalho. A segunda parte dessa dissertação é dividida em dois capítulos, o terceiro e quarto. No terceiro capítulo são analisadas as ocorrências e no quarto capítulo faço uma discussão acerca dos conteúdos produzido com as análises indicando a relevância de abordar essa temática com os estudantes em sala de aula.

Parte II

O corpus e a violência entre estudantes: o caso de duas escolas estaduais

CAPÍTULO 3 – LIVROS DE OCORRÊNCIA: PERCORRENDO AS NARRATIVAS

3 A escola e os livros de ocorrência

O uso dos livros de ocorrências nas escolas tem um papel fundamental para um melhor ordenamento das atividades docentes e escolares em geral, seja por ser um instrumento de disciplinamento dos alunos, seja de servir como artefato oficial que dá amparo legal para as escolas. Para a pesquisa, os registros nos livros de ocorrência permitiram realizar uma análise dos discursos dos enunciadores acerca dos episódios de violência ocorridos nas escolas. Esse estudo se constitui em importante recurso a ser utilizado nas aulas de sociologia, contribuindo para um processo de socialização ancorado em práticas não-violentas, princípio pedagógico observado nos documentos normativos e não-normativos da educação (LDB, 1996; CF/1988; PCN, 2000; OCEM, 2006).

Há um debate relevante que problematiza a função ou a finalidade dos livros de ocorrência nas escolas (MORO, 2003; ALMEIDA; SIMÕES, 2005; RATTO, 2007; FONSECA et al, 2014, NASCENTE et al, 2015; NASCENTE et al, 2016). Entretanto, não é objetivo desse trabalho estudar o papel desses registros, mas verificar os discursos dos enunciadores acerca da violência física e os fatores a ela associados dentro do espaço escolar. Há de certa forma uma expressão de violência simbólica (BOURDIEU, 2010) perpetrada pelas instituições de ensino na forma como elaboram esses registros, nos quais representações e ideias dominantes são reproduzidas. Assim, a violência simbólica seria muitas vezes desenvolvida pelos agentes ao elaborarem as narrativas sobre os episódios violentos, apoiados por sua posição de autoridade.

De forma sutil ou não, mais ou menos sofisticada, os recursos de disciplinamento sempre estiveram presentes. Nos dias atuais, os livros de ocorrência vêm cumprindo esse papel. Embora não seja de interesse dessa pesquisa os livros de ocorrências em sua condição de instrumento regulador ou disciplinador das condutas, preciso trazê-los na dimensão de um documento que me possibilitou analisar e explicar os casos de violência física ocorridos no espaço escolar entre os estudantes. Nesse sentido, não a violência da escola ou contra a

escola, mas a violência na escola e dentro da escola, o que estou chamando de violência no espaço escolar, antes mencionado nessa dissertação.

Moro (2003) chama a atenção para o surgimento dos livros de ocorrência como prática punitiva e com respaldo legal para os seus registros. A autora, ao investigar as fontes que chama de primária e secundária da história da educação e de quando datava a sua existência e finalidade, percebeu que os livros de ocorrências datavam do início do século XX e tinham uma função de disciplinamento. Conforme diz Moro (2002, p.04), o uso dos livros nas escolas tinha como objetivo listar “todas as infrações e penas impostas” aos estudantes.

Nesse sentido, os livros de ocorrência são formas não só de controle e disciplinamento, mas um indicador das “trajetórias dos alunos de desacato, de agressões, de atrapalhar a aula, de ofender e insultar”(FONSECA et al 2014, p. 41), dando à instituição de ensino as justificativas necessárias caso precisasse adotar medidas extremas. Observa-se que os livros configuram um dispositivo de defesa da escola a eventuais situações judiciais que venham a sofrer, além de ser um dispositivo de vigilância no sentido foucaultiano (FOUCAULT, 1987).

Desse modo, os livros desde então tem se tornado um valioso instrumento para as escolas públicas brasileiras. Nas escolas pesquisadas em Caruaru, esses dispositivos de controles datam de 2013. Os registros nos livros de ocorrências narram episódios de atrasos de chegada, transgressão da ordem por uso de drogas, assédio de grupos e/ou pessoas de fora da escola a alunas(os), além de indisciplina junto ao corpo de funcionários e, sobretudo, aos professores. As anotações são as mais diversas, mas somente os casos de uso da força física foram de interesse desta pesquisa na busca de pistas nos discursos dos enunciadores sobre essas práticas entre os estudantes.

Ratto (2007), numa perspectiva foucaultiana, utiliza um corpus documental com 600 narrativas entre os anos de 1998 a 2000. Segundo ela, os registros mostram as relações de poder e um aumento nas queixas a respeito da ingovernabilidade das novas gerações, associando-a, dentre outros fatores, ao declínio das instituições e autoridades tradicionais, e ao mesmo tempo, à crescente violência urbana e às influências trazidas pela indústria cultural e pelo consumo. Nesse sentido, os livros funcionam como prova documental em todas as situações disciplinares.

3.1 Percorrendo as narrativas nos livros de ocorrência

Para a análise do discurso não existe a neutralidade preconizada pelo método das ciências da natureza ou da análise de conteúdo que se ancora nessa perspectiva de produção de conhecimento. Isso significa dizer que os verbos movimentam o sujeito para a posição de autor, mas também, o movimentam no sentido contrário. Nesse caso, o sujeito pode assumir várias posições no enunciado, ora ele pode ser aquele que fala, ora pode ser o sujeito de quem se fala. Esse movimento ocorre também na perspectiva do analista, que não é neutro em sua posição de investigação.

Para a análise do discurso das ocorrências, retomo as discussões teórico-metodológicas desenvolvidas no primeiro capítulo dessa dissertação. Assim, tomo os casos de agressão física como manifestação de sociabilidades específicas. Ressalto que o interesse dessa pesquisa não é o ato em si mesmo, mas explicar a partir da análise do discurso dos enunciadores como as práticas de violência física entre os estudantes revelam um modelo de sociabilidade violenta e de que maneira a escola tem conduzido esses casos, para num segundo momento propor a retomada do tema como conteúdo para aulas de Sociologia.

Todas as ocorrências a seguir analisadas estão disponíveis, na íntegra, nos anexos do trabalho, totalmente codificadas no intuito de preservar a identidade de todos os envolvidos. As codificações foram feitas na ordem de registro no livro de ocorrências de cada escola, mas aqui elas aparecem agrupadas no terceiro capítulo a partir do gênero, no quarto capítulo segundo o tema *sociabilidade violenta* e por subtemas que emergem nos discursos, podendo ser conferidas na íntegra nos anexos informados em cada ocorrência por escola. Os subtemas foram assim agrupados: Sociabilidade violenta: silenciamento - uma relação de poder desigual, Sociabilidade violenta: discurso para-oficial – apassivando os atores de práticas violentas, Sociabilidade violenta e o etos da masculinidade. Os subtemas foram assim agrupados no quarto capítulo como sugestão de temas para debate na área das ciências sociais nas aulas de sociologia.

3.1.1 Luta corporal: o que vem depois

Na Oc1.Esc1 (ANEXO 1), nota-se a narração dos fatos e só uma voz aparece no texto, o que evidencia o apagamento polifônico, isto é, no texto só se percebe a voz do enunciador-autor da ocorrência que descreve as práticas de violência, sem que outras vozes se manifestem, conforme o fragmento da ocorrência Oc1, a seguir: “Na tarde de hoje, os alunos E1M [...] e E2M [...] se envolveram em uma luta corporal que rápido foi desfeita com o auxílio de alguns alunos”.

O enunciado não apresenta as causas objetivas ou as motivações subjetivas do ocorrido, deixando a entender a prática de violência como um ato em si, iniciado e encerrado ali mesmo. Há nesse ponto, o silenciamento dos estudantes, pois sobre eles fala o enunciador. O silenciamento continua ao narrar o fato para os pais: “A mãe de E1M *foi contactada e convidada* a comparecer na manhã do dia 17 de fevereiro. O mesmo foi feito com o pai de E2M mas não era completada a ligação”.

A forma apassivada dos verbos no texto (*contactada* e *convidada*) marcam o silenciamento, fazendo prevalecer o Disc.aut.p.of. A condição de silenciado permanece quando conversam com aut.disc.p.of, que, por sua vez, assume a posição ativa na narrativa: “Os alunos *foram chamados* e a aut.disc.p.of *conversou* com eles e os *advertiu* verbalmente e por escrito que este tipo de comportamento não poderá ser repetido”. O verbo *advertir* indica desaprovação das atitudes dos estudantes sem que esses apresentem as suas versões do fato, continuando silenciados, ao mesmo tempo em que aut.disc.p.of tem posição ativa na fala (*conversou* e *advertiu*), ou seja, é uma fonte ativa (MELO, 2003).

Os verbos que emergem no disc.aut.p.of sobre as práticas de violência reafirmam o silenciamento e ao mesmo tempo provocam o apagamento polifônico já demonstrado. Ao ser silenciado, o estudante, ator da ação violenta, tem o seu dizer condicionado ao discurso da autoridade para-oficial. Só no final do texto ocorre a verbalização dos alunos por meio do enunciador: “Na presença de todos os presentes os mesmos *pediram* desculpas e *assinam* se comprometendo com a paz”. Ainda que assumam a posição ativa (*pediram* e *assinam*), nesse caso os verbos são de fraca força argumentativa, colocando-os na condição de subalternidade discursiva.

O verbo *conversar* na fala do diretor remete ao princípio pedagógico adotado pela escola para estimular a reflexão dos envolvidos no uso da força, levando-os a ressignificar as suas práticas ao alinhá-las a um processo de estranhamento e desnaturalização pautada pela reflexão, que nesse caso, substitui a punição pedagógica de suspensão dos alunos que se envolveram numa briga. O diálogo produz efeito sobre o estudante, que sai de uma prática de sociabilidade transparente de violência, dentro de um contexto, cuja centralidade foi o uso da força física na resolução dos conflitos, para uma sociabilidade dialogada indicada no discurso do enunciador conforme o uso do verbo *comprometer* antecedido por um pedido de desculpas. O texto marca a condição de silenciamento dos estudantes, o que faz transparecer o discurso para-oficial sobre o discurso de popular por ser o aluno colocado na condição de fonte passiva (MELO, 2003).

Quadro analítico 2 - indicadores de discurso (Oc1.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|----------------------------|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Chamar, advertir. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Voz dos estudantes / Discurso popular (Voz passiva). | Pedir, assinar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialogico. | | |

3.1.2 Não é só uma frase

Na Oc5Esc1 (ANEXO 5), nota-se o silenciamento de E2M e E3M, pois só o enunciador fala: “O aluno E1M *se envolveu* em uma briga com os alunos E2M e E3M e foi suspenso até o dia 1º de agosto”. Aqui não se tem as causas da agressão física entre ambos nem as motivações, dado o silenciamento dos autores, gerando o apagamento polifônico. Nesse caso, a fala da aut.disc.p.of, silencia o outro (estudantes), impossibilitando as manifestações das vozes a apontar não só as causas objetivas, mas as motivações que estão no âmbito da subjetividade. Não houve indicação de comunicado aos familiares dos envolvidos, tampouco indício de diálogo no sentido de conduzir os alunos ao estranhamento de suas práticas.

Não há também apontamento no discurso do enunciador de que houve deslocamento de sentido por parte dos discentes acerca de suas ações, ou seja, a compreensão de que a ação violenta poderia ter sido evitada. A escola não efetivou processo dialógico como mecanismo a produzir no sujeito das práticas violentas uma desnaturalização e ressignificação de suas ações, afastando-os desse modelo de sociabilidade. As práticas pedagógicas de punição, nesse caso, se sobrepuseram ao processo dialógico, evidenciado no uso do verbo *suspender*, que nesse caso só foi aplicado a um dos sujeitos envolvidos, identificado como agressor: “O aluno E1M *se envolveu* em uma briga com os alunos E2M e E3M e foi suspenso”. O *envolver-se* numa briga não deixa claro se ele provocou ou não o episódio.

A expressão *foi suspenso* na terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo deixa claro que a punição foi direcionada a um dos envolvidos, embora não indique quem foi o responsável pela decisão de suspensão, o que marca uma relação de poder desigual, e pela pouca informação do registro nos falta elementos para saber se era a decisão pedagógica necessária. Esses pontos são de fundamental importância para serem debatidos nas aulas de Sociologia como requisito necessário, embora não suficiente, para estabelecer um novo olhar sobre as práticas de violência e como elas têm sido conduzidas e de que maneira os estudantes têm internalizado certas práticas em suas formações e como as têm externalizado em suas relações.

Quadro analítico 3 - indicadores de discurso (Oc5.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|----------------------------|--|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Suspender. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Fraca força argumentativa. | |
| Voz dos estudantes / Discurso popular. | Ausente. | Verbalização: Ausência de discurso dos estudantes (silenciamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Ausente. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Prática pedagógica punitivo. | | |

3.1.2.1 O que tem de pedagógico

Na Oc7.Esc1 (ANEXO 7), o sujeito que pratica a violência é silenciado e só a voz do enunciado está presente no texto, o que reforça a ideia de apagamento polifônico. Diz o enunciadador: “Os alunos E1M e outro estudante que não foi identificado *discutiram* no refeitório chegando à prática da violência física. Foi dada a ele E1M, três (03) dias de suspensão (sic)”. Não é citado se houve um levantamento para identificar o outro estudante envolvido na agressão e o único aluno identificado é responsabilizado e punido individualmente.

Assim, há não só o silenciamento de E1M, mas a sua condição de subalternidade no texto é evidente. Nesse caso, não foi dado ciência do ocorrido ao pai de E1M.

Quadro analítico 4 - indicadores de discurso (Oc7.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|----------------------------|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Chamar/advertir. | |
| Classificação argumentativa dos verbos | Força argumentativa forte. | |
| Voz dos estudantes / Discurso popular. | Ausente. | Verbalização: Ausência de verbalização (silenciamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Ausente. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Suspensão. | | |

3.1.2.2 Indícios de agressão física: limites e possibilidade da ação

Na Oc8.Esc1 (ANEXO 8), o discurso do enunciador, inicialmente, aponta para o silenciamento dos alunos E1M e E2M, pois fala sobre o episódio de violência sem que fosse dado aos estudantes o direito à fala no texto. O silenciamento impossibilita as vozes dos estudantes, de modo a que se manifestem para apresentar os fatores que impulsionaram as agressões físicas, o que reforça a ideia de apagamento polifônico.

Diz o enunciador: “Os alunos E1M e E2M, [...] *se desentenderam* em sala de aula, havendo agressão verbal e indícios de agressão física (sic)”. Nesse ponto, o enunciador não deixa claro o que caracteriza *indícios de violência física*, deixando para a interpretação do leitor. O verbo *desentender* e a expressão *indícios* organizam o argumento do enunciador de forma a suavizar a (possível) violência física.

Outro ponto importante é que o enunciador se coloca no texto quando diz que: “Os mesmos conversaram *comigo* (Aut.disc.p.of) e foram *liberados* para que viesse na próxima segunda-feira (24/4) acompanhado pelos responsáveis para que *conversem* com a gestora da escola (sic)”. Esse é outro ponto interessante da ocorrência, pois não é apresentado no livro se houve a reunião com a gestora e qual foi o resultado dela. Nesse ponto, os estudantes deixam de ser silenciados. Também não foi mostrado se os pais compareceram à escola e quais medidas foram tomadas.

Quadro analítico 5 - indicadores de discurso (Oc8.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|---|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Conversar, liberar, desentenderam, vir. | |
| Classificação argumentativa dos verbos | Fraca força argumentativa. | |
| Voz dos estudantes / discurso popular (Voz passiva). | Conversar. | Verbalização: Ausências de verbalização do discurso dos estudantes (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Fraca força argumentativa. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialógico. | | |

3.1.2.3 Não precisa me bater, basta me ensinar

Na Oc9.Esc1 (ANEXO 9), os sujeitos que praticam a ação são inicialmente silenciados, pois só a voz do enunciador aparece no texto. Diz o enunciador: “Os alunos E1M

e E2M, no término da aula de educação física, *agrediram-se* verbalmente e fisicamente (sic)”. Nesse caso, o apassivamento dos estudantes denota a prevalência do Disc.aut.p.of, autoridade para-oficial. Na fala do enunciador emerge em seguidas: “O aluno E2M *bateu* em E1M pois esse não sabia jogar (sic)”. Aqui aparece como causa objetiva *não saber jogar*, seguida da motivação subjetiva, *a intolerância*. O discurso do enunciador indica a presença do modelo de sociabilidade violenta.

Outro ponto importante na narrativa é que parece não ter sido dado ciência do ocorrido aos pais dos estudantes. O discurso do enunciador indica que houve uma conversa com aut.disc.p.of como parte do processo educativo. “Após uma *conversa* com a gestão os alunos foram *suspensos* das atividades escolares por 3 (três) dias (sic)”. A conversa não indica se houve, por parte dos discentes um comprometimento com o diálogo para a resolução de conflitos, ou seja, se houve uma tentativa de deslocamento de sentido acerca do comportamento dos estudantes que praticaram a ação.

Quadro analítico 6 - indicadores de discurso (Oc9.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|----------------------------|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Conversar, suspender. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Fraca força argumentativa. | |
| Voz dos estudantes / discurso popular (Voz passiva). | Bater, conversar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Fraca força argumentativa. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialógico / Suspensão. | | |

3.1.2.4 Te pego na saída: um soco só não basta

Na Oc14.Esc1 (ANEXO 14), nota-se no discurso do enunciador o recurso à narração indireta já no início do texto: “Os alunos E1M e E2M *agrediram-se* com socos no horário do intervalo, *prometendo-se continuar* a agressão fora da escola (sic)”. O verbo *agredir* deixa claro no discurso do enunciador a natureza da ação entre os estudantes. Entretanto, o silenciamento impediu que as vozes dos envolvidos se expressassem no sentido de apontar para as dimensões dos fatores associados às práticas de violência. É possível notar no enunciado antes referido que não emergem as causas objetivas, nem as motivações subjetivas da ação. Outro momento no discurso do enunciador se refere aos pais dos estudantes. Nesse caso, “*Foi chamado* os pais de cada aluno (sic)”. Apesar de terem sido chamados em função das agressões físicas, os responsáveis, segundo discurso do enunciador, são silenciados, prevalecendo a voz da autoridade para-oficial em todos momentos do discurso, ou seja, não se expressa a voz dos pais.

Mais um ponto a ser destacado é o alinhamento das práticas dos estudantes a um modelo de sociabilidade violenta. O discurso do enunciador não indica se houve conversa com E1M e E2M por parte da escola, apenas que foi determinada a suspensão como medida pedagógica punitiva, conforme segue: “Foi dada *suspensão* de três (03) dias aos dois a partir de hoje (sic)”. Os estudantes, ao prometerem continuar com as agressões fora da escola, indicam a permanência de suas práticas alinhadas a esse modelo específico de sociabilidade, não tendo, portanto, a ação sido resignificada.

Quadro analítico 7 - indicadores de discurso (Oc14.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|------------------------------|---------------------------|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Prometer, chamar, suspender. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |

| | | |
|---|----------|--|
| Voz dos estudantes / discurso popular. | Ausente. | Verbalização: Ausência de verbalização do discurso do estudante (silenciamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Ausente. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Suspensão. | | |

3.1.2.5 O episódio já era para ter ocorrido

Na Oc16.Esc1 (ANEXO 16), o enunciador relata o caso de agressão física entre dois colegas, mas ao narrar o fato põe um dos alunos numa condição passiva e transfere a responsabilidade para o acusador e vítima das agressões: “O aluno E1M *foi acusado* por um colega de sala de ter *agredido-o* com um soco. O colega que o *acusa* é também a vítima da agressão (sic)”. O enunciado indica o fato sem os fatores associados, ou seja, a causalidade objetiva e as motivacionais que fazem parte da dimensão subjetiva dos fatores associados não emergem no discurso do enunciador. O aluno agressor é conduzido a direção da escola para falar do episódio. Na ocasião, segundo o enunciador, o estudante: “[...] nos *comunicou* que o episódio já era para ter sido ocorrido, mas que não tinha feito por ter medo de perder o ano letivo (sic)”. Nesse caso, o verbo *comunicar* indica uma ação planejada, porém, não emerge no discurso do enunciador os fatores associados à prática de violência.

No discurso do enunciador, nota-se que a conversa da aut.p.of com o estudante E1M não faz sentido para ele, portanto, não há no discurso do enunciador sobre a ação violenta do estudante a indicação de uma nova significação. Houve o comparecimento do pai de E1M, que tomou ciência do ocorrido, sendo entregue a ele o documento de transferência do filho. O texto não faz menção ao pai do aluno denunciante.

Quadro analítico 8 – indicadores de discurso (Oc16.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|----------------------------|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Conversar, esclarecer. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Voz do estudante denunciante / discurso popular. | Ausente. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (silenciamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Ausente. | |
| Voz dos estudantes / discurso popular (Voz passiva). | Comunicar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônicos. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialogico. | | |

3.1.2.6 O que você está olhando? Não me provoque!

Na Oc1.Esc2 (ANEXO 1) da Esc2, ao narrar o fato que corresponde a agressão entre dos estudantes, notam-se peculiaridades que foram encontradas também na ocorrência Oc16.Esc1, que são as marcas polifônicas. É observado que nessa escola há mais detalhamento dos registros. Nessa ocorrência, existem construções adverbiais e o uso das aspas que marcam a presença do outro no discurso. Nesse caso, não só a voz do enunciador é percebida, mas dos atores das práticas violentas, o que reforça a ideia de polifonia a conferir

no enunciado a seguir: “O aluno E1M foi *chamado* a direção juntamente com o pai para *esclarecer* um fato de agressão física com aluno do 1º ano (ainda desconhecido). *Segundo* E1M, o aluno *provocou* no intervalo da aula, no dia 8 do 3, “*encarando*” E1M e *perguntando* o que ele estava olhando (sic)”.

A construção adverbial *segundo...* indica a primeira versão do fato, que sinaliza a autonomia da fala de um dos envolvidos, chamado a explicar o episódio, além de apontar para uma das causas objetivas: *encarar*. Segue o discurso do enunciador sobre as agressões, novamente dando espaço para verbalização do outro estudante com recurso à mesma construção adverbial: “*Segundo* E2M eles começaram a se desentender porque o mesmo *pisou* no pé do outro sem querer (sic)”. Nesse enunciado surge a segunda causa objetiva: *pisar no pé*.

A condição de encarar uma pessoa pode ter vários significados a depender de cada contexto. Um sujeito com raiva e interpelado por determinadas formações discursivas pode incutir no seu olhar diversos sentidos à sua prática. Ela pode ser a expressão de um modelo de sociabilidade pautado em práticas violentas ou não. Também está associado à cultura machista e patriarcal. O verbo *encarar* ou olhar fixo pode significar ameaça e/ou enfrentamento a um determinado sujeito ou situação. A interpretação e o sentido dado a ação, em parte, estão condicionados pela interpelação de um dado modelo de sociabilidade como expressão de formações discursivas específicas que marcam o processo natural de interação desses indivíduos. A motivação subjetiva dessa ação envolve a subjetividade da interpretação, uma vez que não emerge no discurso do enunciador acerca da ação violenta praticada entre os estudantes, mas dentro de um contexto sócio-histórico interdiscursivo de autoafirmação da masculinidade que os interpela, os assujeita e os orienta em modelos de sociabilidades específicas de quem encara de um lado e, de outro, de quem é encarado.

Segundo discurso do enunciador: “Ficou *acordado* de se E2M brigar ou agredir outro aluno da escola, ele será *transferido* para outra escola, já que o aluno ligou para amigos de fora da escola para vir ver no momento da briga criando um grupo para *apoia-lo*. Na saída, [...] estava com outros 6 ou 7 amigos e foi “*encarar*” E1M, no momento ocorreu agressão física mútua (sic)”. No entanto, o aluno “[...] *afirmou* que não trouxe nenhum aluno de outra escola para brigar com E1M (sic)”. Nota-se que o verbo *afirmar* tem um significado concreto, literal e indica oposição clara à tese levantada pela autoridade para-oficial. Nesse ponto, ficam evidentes as marcas polifônicas e o lugar do discurso polêmico tomado na voz do enunciador.

Após conversa com a aut.disc.p.of foi explicado que a “Aut.disc.p.of *colocou* que todo problema deve ser apresentado à gestão da escola, porque temos os canais e caminhos necessários para *solucionar* os conflitos, através de parceria com o Conselho Tutelar e a Escola Legal. Mostrou aos pais e aos alunos a importância de se respeitarem (sic)”. Nota-se, nesse caso, que o processo dialógico promovido pela escola tenta promover o deslocamento do sentido dado pelos estudantes acerca dos atos violentos.

Quadro analítico 9 - indicadores de discurso (Oc1.Esc2)

| Tema: Violência física | | |
|---|--------------------------------|--|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Averiguar, conversar, mostrar. | Construções adverbiais: Segundo... |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Voz do estudante E1M / discurso popular (Voz passiva). | Encarar, perguntar, agredir. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Voz do estudante E2M / discurso popular (Voz passiva). | Afirmar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Marcas polifônicas. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada e mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialógico / Transferência. | | |

3.1.2.7 Parei! Não mexa na bola

A Oc3.Esc2 (ANEXO 3) tem pontos que se assemelham as ocorrências Oc1.Esc2 e Oc16.Esc1, que são as verbalizações indiretas dos sujeitos a partir do recurso às construções adverbiais que introduzem as falas dos envolvidos, conforme segue: “*Segundo* relato dos dois, E1M e E2M estavam *jogando* no horário do intervalo, quando E2M *ficou* com a bola e E1M foi tentar *tirar* a bola dos pés de E2M, neste momento E1M *ficou tentando tirar* a bola dos pés de E2M com chutes e E2M, *com raiva*, deu um soco no rosto de E1M que fez o aluno *cair*, onde *machucou* a cabeça e *cortou* o lábio inferior no canto direito (sic)”. Nessa ocorrência, existem a clara marca polifônica que aponta indiretamente a presença do outro no discurso do enunciador, ou seja, não só voz do enunciador é percebida, mas dos atores das práticas violentas, o que reforça a ideia de polifonia dado a apresentação dos fatos, por ambos, indicados no discurso da autoridade para-oficial.

A construção adverbial: *Segundo relato dos dois...* aponta para a versão e confirmação do fato, o que demonstra um tipo de registro que denota o diálogo presente na escola. Nesse ponto emerge a causa objetiva: *a bola presa nos pés*. O que motivou objetivamente as agressões entre ambos: *chutes* e *socos*, seguida da indicação de motivação subjetiva: *a intolerância*. Essa é outra peculiaridade, em causas subjetivas, entre Oc1.Esc2 e Oc16.Esc1, uma vez que a motivação subjetiva não emerge no discurso do enunciador. Após conversa com a aut.disc.p.of foram tomadas as seguintes providências: “Foi *prestado boletim de ocorrência pelos policiais* e *conversado* com os pais de E1M (sic)”. O boletim de ocorrência é um ponto importante a ser considerado nessa análise tendo em vista que são várias as agressões, mas só nesse caso parece transbordar a competência da escola.

Quadro analítico 10 - indicadores de discurso (Oc3.Esc2)

| Tema: Violência física | | |
|---|-------------------------------|------------------------------------|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Chamar, conversar, suspender. | Construções adverbiais: Segundo... |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |

| | | |
|---|----------------------------|---|
| Voz do estudante / discurso popular (Voz passiva). | Agredir, acordar, relatar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Marcas polifônicas. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada e mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialogico / Suspensão / Boletim de ocorrência policial. | | |

3.1.2.8 O tumulto da agressão – cuidado com a grávida

Na Oc4.Esc2 (ANEXO 4), diz o enunciador: “[...] na aula da professora autoridade do discurso para-oficial, os estudantes E1M e E2M se *agrediram* não respeitando os colegas e professores. *A agressão foi muito séria* pois foi física e verbal causando tumulto e atingindo a estudante grávida que ficou bastante abalada (sic)”. Nesse caso, a expressão *a agressão foi muito séria* é uma peculiaridade, pois não emerge em outras ocorrências. Essa ênfase torna mais incisiva a forma como deve ser tratada as práticas de violência físicas entre os estudantes nessa escola. A entonação dada à ação violenta em si, no entanto, não é a mesma dada no sentido de informar aos pais dos envolvidos, isso é o que indica o discurso do enunciador.

No enunciado: “Após *conter o tumulto* a professora autoridade do discurso para-oficial e professora autoridade do discurso para-oficial *conversaram* com os estudantes que mesmo *pedindo desculpa* deverão *comparecer* para conversa com a aut.disc.p.of e os conciliadores do escola legal (sic)”. Nessa conversa houve por parte dos estudantes um pedido de desculpas, o que aponta para um possível deslocamento de sentido acerca da ação violenta para um modelo de sociabilidade mais dialógico, em especial pelo recurso à escola legal e ainda indicado no enunciado a seguir: “O estudante *reconheceu* que errou e que agiu de cabeça quente diante das *provocações* (sic)”. O verbo *reconhecer* reafirma a indicação de deslocamento de sentido, e também faz emergir nos fatores associados a causa objetiva: *as provocações*, no entanto, as

causas subjetivas das práticas violentas não emergem, o que nesse caso seriam aquelas que antecederam as provocações. A escola avança com o processo dialógico: “o estudante foi *chamado* para uma *conversa* com a aut.disc.p.of e os conciliadores do escola legal (sic)”. Após esse diálogo os alunos foram “[...] suspensos das atividades escolares por 3 (três) dias (sic)”. A conversa indica, por parte dos alunos e da escola, um comprometimento com o diálogo para a resolução de conflitos.

Quadro analítico 11 – indicadores de discurso (Oc4.Esc2)

| Tema: Violência física | | |
|---|--------------------------------------|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Conter, chamar, conversar, advertir. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Voz dos estudantes / discurso popular (Voz passiva). | Provocar, desculpar, comprometer. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialógico / Suspensão. | | |

3.1.2.9 Os limites de uma brincadeira

Na Oc9.Esc2 (ANEXO 9) diz o enunciador: “[...] o aluno E1M *relatou* a aut.p.of que o aluno E2M o teria *agredido com um soco*; no mesmo instante foi *pedido* a presença de E2M na conversa que *afirmou* que E1M estava com brincadeira e teria o *chutado* (sic)”. a narração

mostra as marcas polifônicas que dão espaço de fala aos alunos envolvidos no episódio. Nesse fragmento do texto, o verbo relatar indica a presença do outro no discurso do enunciador ao mesmo tempo em que transfere a responsabilidade das informações para aquele que conta o fato. A versão que foi apresentada por E1M é confirmada por E2M, evidenciando as marcas polifônicas e os fatores associados às práticas de violência, que correspondem as causas objetivas e subjetivas. Aqui emerge a causa objetiva, *a brincadeira*, no entanto, as causas subjetivas ou motivação não aparecem no discurso do enunciador nem na verbalização dos estudantes.

As práticas de violência são fenômenos complexos, o que torna um desafio para a escolar agir sobre elas. Nessa ocorrência e em outras já analisadas nessa pesquisa apontam para o processo dialógico como um dos mecanismos na resolução desses conflitos. Vejamos o enunciado a seguir: “Foi *conversado* com os dois sobre a atitude de agressão física de ambas as partes. *Ficou resolvido* que os mesmos só assistirão aula com a presença da família na escola e se caso continue os mesmos problemas serão *suspensos* e o caso levado aos órgãos responsáveis por agressões (sic)”. Esse processo segue com os familiares dos estudantes: “No dia 4 do dez 2017 [...] o pai do aluno E2M esteve na escola e *conversou* com aut.disc.p.of, sobre o caso de agressão física com o seu filho e o outro aluno da mesma turma. O mesmo ficou ciente do acontecido e se *comprometeu* com a escola para fazer o que melhor for na ajuda de indisciplina do filho. No dia 05/10, mãe do aluno E1M veio à escola e *conversou* com o aut.disc.p.of a respeito da mal-entendido do seu filho com outro aluno da sala. A mesma ficou ciente que houve agressão de ambos os lados e se *comprometeu* com a escola que o caso não iria mais acontecer (sic)”. No discurso do enunciador os pais se comprometem com a escola, o que torna o processo dialógico mais amplo e possivelmente mais eficaz.

Quadro analítico 12 - indicadores de discurso (Oc9.Esc2)

| Tema: Violência física | | |
|---|----------------------------|---------------------------|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Chamar, advertir. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |

| | | |
|--|----------------------------|---|
| Voz do estudante / discurso popular (voz passiva). | Relatar, afirmar, chutar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Marcas polifônica. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialógico / Suspensão. | | |

3.1.2.10 Briguei na sala e perdi a gincana

Na Oc11.Esc2 (ANEXO 11), narra o enunciador: “[...] os alunos E1M e E2M *estavam brigando* em sala de aula, os mesmos foram *retirados da sala e conversaram* com a aut.disc.p.of [...], que *solicitou* a presença dos responsáveis, e só assistirão aula após a presença do responsável (sic)”. O apassivamento dos sujeitos discursivamente é um indicativo do discurso de poder que desautoriza, em certa medida, a expansão do discurso do outro. Nesse caso, os fatores associados, objetivos e/ou subjetivos, à prática de violência entre os estudantes não surgem no discurso do enunciador, o que denota o apagamento polifônico. Aqui e em outras ocorrências analisadas, a presença do processo dialógico tem sido prática recorrente, porém, o deslocamento de sentido por parte dos estudantes de uma prática a outra nem sempre é indicado no discurso no sentido de rever as suas ações. O processo dialógico adotado necessariamente não anula ou deslegitima outras medidas pedagógicas conforme segue: “Os alunos foram *suspensos* da gincana que será realizada na sexta feira dia 10/11(sic)”. Essa medida soma-se ao diálogo e busca de apoio dos pais na ressignificação das práticas.

Quadro analítico 13 - indicadores de discurso (Oc11.Esc2)

| Tema: Violência física | | |
|---|---|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Retirar, conversar, solicitar, suspender. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Voz dos estudantes / discurso popular (Voz passiva). | Conversar. | Verbalização: Ausência de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialógico / Suspensão. | | |

3.1.2.11 Fotos e filmagem - do fuxico à luta corporal

Na Oc2.Esc1 (ANEXO 2), nota-se o silenciamento das estudantes E1F e E2F, pois só o enunciador fala: “As alunas, E1F [...] e E2F [...] se *envolveram* em uma luta corporal após *acusação* de envio de uma foto e filmagem da outra como forma de *denúncia*, fuxico (sic)”. Aqui se tem a causa objetiva da agressão física entre ambas, *o envio de fotos e filmagem que gerou o fuxico*, porém as motivações subjetivas não são evidenciadas dado o silenciamento das autoras das agressões, que conseqüentemente gera o apagamento polifônico.

Nesse caso, o disc.aut.p.of, silencia o outro (estudante), impossibilitando as manifestações das vozes a confirmar ou apontar outras causas objetivas e as causas ou motivações subjetivas, o que reforça a ideia de apagamento polifônico. O silenciamento

permanece na narrativa que dá ciência aos pais dos estudantes sobre o ocorrido, mais uma vez apresentado de forma apassivada (*foram convocados*), pois sobre elas ainda fala o enunciador: "*Foram convocados* os pais dos envolvidos. A mãe E2F se *compromete* em vir no dia posterior (11/05). O pai de E1F *se apresentou* de imediato e após ouvir todo o ocorrido *aceitou* as punições proferidas pela escola ficando ausente da escola por três dias (sic)". Mais uma vez o sujeito (estudante), objeto do discurso do enunciador, não é considerado como sujeito de fala. Nesse caso, o silenciamento é a marca de uma relação de poder desigual entre ambos, onde o discurso para-oficial se sobrepõe ao discurso de popular.

O verbo *convocar* marca a posição de um discurso de poder para-oficial. Houve na narrativa a manifestação de sociabilidade violenta das alunas. Quanto às manifestações discursivas posteriores à ação violenta, a escola definiu de imediato a punição (suspensão por três dias), não considerando o processo dialógico como mecanismo a produzir significado no sujeito das práticas violentas, que poderiam ter a oportunidade de desnaturalizar e ressignificar suas ações antes de que fossem punidas.

Nesse caso, as práticas de punição pedagógica se sobrepõem ao dialógico, conforme demonstrado com a nominalização: *após ouvir todo o ocorrido aceitou as punições...* que nesse caso é posta pela escola e confirmada pela família na condição de sujeito passivo e sem abrir espaço para o discurso dos envolvidos na ação violenta. O apagamento polifônico e o silenciamento reafirmam o discurso de poder para-oficial ao reduzir o potencial de fala do outro.

Quadro analítico 14 - indicadores de discurso (Oc2.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|----------------------------------|--|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Convocar, apresentar, suspender. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Voz do estudante / discurso popular. | Ausente. | Verbalização: Não há verbalização direta do discurso do estudante (silenciamento do sujeito). |
| Classificação | Ausente. | |

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| argumentativa dos verbos. | | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Suspensão. | | |

3.1.2.12 Xingamento – não é só essa a questão

Na Oc4Esc1 (ANEXO 4), ao narrar o fato que corresponde a agressão entre E1F e E2F, uma peculiaridade que não tem sido encontrada nas ocorrências anteriores, as marcas polifônicas e o envolvimento de duas alunas. Nessa ocorrência, existem construções adverbiais e o uso das aspas que marcam a presença do outro no discurso. Pela primeira vez as vozes dos envolvidos não foram totalmente silenciadas. Nesse caso, não só a voz do enunciador está presente, mas de um atore das práticas violentas, o que faz emergir a polifonia discursiva.

No início da ocorrência, é feita a narração dos fatos (agressão física e verbal), em que o enunciador afirma ter havido violência entre as estudantes. Porém, ao abordar a causa inicial da agressão, o enunciador transfere para a aluna a narração. Diz o enunciador: “E1F e E2F [...] *se agrediram* física e verbalmente na escola. E1F *disse* que E2F a *chamou* de “rapariga”, depois que ela a *xingou* de “nojenta”. O verbo *dizer* afasta o enunciador da responsabilidade sobre as expressões aspeadas, ao mesmo tempo que é um verbo de fraca força argumentativa. Ou seja, mesmo dando voz ativa à aluna, isso não se expressa de forma a dar poder ao seu discurso. Essa narrativa reforça a tese de reprodução de um modelo de sociabilidade pautado em práticas de violência que até então se verificava com mais frequência nas sociabilidades masculinas.

Segue a narrativa: “Segundo relato de E1F, elas *têm* rixa antiga desde o tempo em que E2F *namorou* o irmão de [...] E1F”. Nesse caso, tem-se como *causa objetiva o xingamento*, entretanto, a *rixa* corresponde às causas subjetivas ou motivações do apelo à força física entre ambas. A construção adverbial *segundo relato...* indica a admissão de que se conta uma versão do fato, inclusive o motivacional, sem que, no entanto, a outra parte tenha se

manifestado para confirmar ou negar a motivação subjetiva que emergiu no discurso acerca do episódio.

Após conversa com a aut.disc.p.of, foi explicado que “escola faz parte do Projeto Escola Legal e que *possui* um comitê de mediação de conflitos e todos *acordaram* de que essas atitudes foram desnecessárias e *não mais devem* ser repetidas. As duas *pediram* desculpas e se *comprometeram* em não mais irem à sala uma da outra, nem prosseguir com as provocações”. Esse fato mostrou o diálogo como peça fundamental para o processo de ressignificação das práticas violentas como expressão de sociabilidades específicas. O processo dialógico indica uma tentativa de deslocamento de ressignificação das ações antes alinhadas à sociabilidade violenta para uma sociabilidade não violenta, apesar de apenas uma das envolvidas terem direito à fala. Houve um deslocamento no dizer do enunciador sobre o dito dos estudantes, que produz novo sentido acerca de seu posicionamento frente aos atos de violência.

Quadro analítico 15 - indicadores de discurso (Oc4.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|----------------------------------|--|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Dizer, relatar. | Construções adverbiais: Segundo... |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Fraca força argumentativa. | |
| Voz do estudante / discurso popular (Voz ativa). | Desculpar, comprometer, acordar. | Verbalização: Presença de verbalização direta do discurso da estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Fraca força argumentativa. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Presença de marcas polifônicas. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada e mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialógico. | | |

3.1.2.14 Das normas de convivência a convivência de uma norma

Na Oc6.Esc1 (ANEXO 6), diz o enunciador: “*Recebemos* a denúncia que as alunas E1F E2F E3F, E4F [...] E5F [...] e E6F *brigaram* no final das aulas”. O verbo *receber* que antecede a nominalização *recebemos a denúncia que...* afasta o enunciador da responsabilidade sobre o fato narrado, remetendo a fala a um sujeito desconhecido. Novamente, tem-se o apagamento polifônico por não haver a manifestação das estudantes envolvidas, que não expressaram as causas e as motivações do apelo a força física entre elas.

Mais uma vez o uso da força física marca o modelo de sociabilidade entre meninas. No primeiro momento, não só os sujeitos que praticaram a violência são apassivados, mas há outros sujeitos que também o são. Segue o texto: “*Chamamos* os pais das alunas, *repassamos* a situação.” Os verbos que emergem na fala do narrador do texto reafirmam o apagamento polifônico dos pais. Ao silenciar, o enunciador impede diretamente as vozes dos estudantes e de seus responsáveis, pois deles e por eles se fala. Nesse caso, só a voz do enunciador está presente. O enunciador diz: “[...] *orientamos* as alunas e todas se *comprometeram* a agir diferente, *respeitando-as* e ciente que, caso aja em desacordo com as normas de boa convivência, os pais serão novamente chamados e acionaremos os órgãos competentes para resolução do problema (sic).” Nesse ponto, os verbos *comprometer* e *agir* indicam o deslocamento no dizer dos enunciadores sobre as alunas acerca das práticas de violência entre elas.

O diálogo pode ser uma peça fundamental por parte da escola para o processo de resignificação das práticas violentas como expressão de sociabilidades específicas. As ocorrências, no entanto, mostram que há uma alternância entre o uso ou não dessa ferramenta pedagógica, variando possivelmente de acordo com as autoridades escolares envolvidas.

Quadro analítico 16 - indicadores de discurso (Oc6.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|---------------------------------------|----------------------------------|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Denunciar, chamar, orientar, acionar. | Nominalizações: A denúncia... |
| Classificação argumentativa | Fraca força argumentativa. | |

| | | |
|--|----------------------------|---|
| dos verbos. | | |
| Voz do estudante / discurso popular (Voz passiva). | Comprometer, agir. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Fraca força argumentativa. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialogico. | | |

3.1.2.15 Resolvendo os desafetos

Na Oc13.Esc1 (ANEXO 13), “As alunas E1F e E2F *agrediram-se* durante a aula do profº. aut.disc.p.of, por *motivos de desafetos*, alegando que E1F *jogou um objeto* em E2F e a mesma *revidou com empurrões e puxão de cabelo* (sic)”. Nota-se no enunciado os fatores associados às agressões físicas. Aqui se tem as causas objetivas - *o objeto lançado na outra* - e a motivação subjetiva: o *desafeto*. A combinação desses dois elementos culminaram no uso da força física entre ambas.

As alunas são apassivadas silenciadas, pois por elas fala o enunciador. Assim segue: “O coordenador do turno as *trouxe* para aut.disc.p.of, para *conversar*. A aluna E1F *desrespeitou a gestora pedagógica e a analista* tendo como prova todos que estavam na sala (sic)”. Nesse enunciado, a prática desrespeitosa da estudante é confirmada pela presença de outros indeterminados que estavam na sala no momento das agressões da estudante à gestora e à analista. No primeiro momento, não só os sujeitos que praticaram a violência são silenciados, mas há outros que também o são conforme segue: “Os pais de E1F estiveram na escola em 20/11/17. Foi acordado mudá-la de turno escolar. Ela irá para o 1º I da tarde a partir 20/11/17 (sic)”. O registro não demonstra a produção de deslocamento de sentido acerca das práticas que antecederam o apelo à força física.

Quadro analítico 17 - indicadores de discurso (Oc13.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|--------------------------------|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Trazer, conversar, transferir. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Voz do estudante / discurso popular (Voz passiva). | Revidar, jogar, desrespeitar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Maracas polifônicas. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Impossibilidade dialógica por resistência das estudantes. | | |

3.1.2.16 Estava falando indireta

Na Oc15.Esc1 (ANEXO 15), o texto é iniciado da seguinte maneira: “As alunas [...] se envolveram em uma discussão na entrada da escola no turno da manhã, E2F foi *agredida no rosto* por E1F, vindo a quebrar o óculos, *segundo* E1F, E2F estava *falando indiretas* sobre ela e veio *tomar satisfação* com E2F (sic)”. A narração do fato vem acompanhado verbo introdutor *segundo a...*, o que indica uma versão do fato, sem que a outra parte tenha se manifestado para confirmar ou negar os fatores associados que emergiram no discurso do enunciador acerca da ação. Nesse caso, tem-se aos fatores associados às causas objetivas que correspondem às *indiretas*. As causas motivacionais, que fazem parte da dimensão subjetiva dos fatores associados, não emergem no discurso do enunciador.

O enunciador narra: “Em *conversa* com as alunas, *acordarmos* que as mesmas devem deixar a vida da outra de lado e que se respeite (sic)”. O verbo *acordar* indica a tentativa de deslocamento de sentido das alunas acerca da agressão física. Quanto aos pais, “[...] *pedimos* que a mãe das alunas *compareçam* à escola para *conversamos* sobre o ocorrido (sic)”. Apesar do pedido de comparecimento dos pais para tratar do episódio, não é indicado no texto se os pais compareceram, como se deu a conversa e que medida foi tomada pela escola.

Quadro analítico 18 - indicadores de discurso (Oc15.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|--------------------------------------|--|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Envolver, conversar, acordar, pedir. | Construções adverbiais: Segundo... |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Voz do estudante / discurso popular (Voz passiva). | Acordar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Marca polifônica. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada e mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialógico. | | |

3.1.2.17 O xingamento no mundo virtual gera agressão no mundo real

Na Oc5.Esc2 (ANEXO 5), o enunciador apresenta o fato da seguinte maneira: “As alunas E1F e E2F *brigaram* na sala com agressões moral e físicas. *No relato, informaram que a confusão começou* após uma *conversa no aplicativo whatsapp* com um rapaz, amigo de E2F (sic)”. A expressão *no relato*, seguida do verbo: *informaram que...* transfere a responsabilidade das informações para a estudante, mas também indica a versão do fato dado

por ambas. Segue o discurso do enunciador: “E1F foi na banca de E2F portando o celular de E3F e da irmão E4F (o aparelho é das duas irmãs) para *mostrar o print da conversa* onde E2F fala mal de E1F. No momento da discussão E1F chamou E2F de “puta”, e E2F levantou-se e pegou nos cabelos de E1F, que também revidou (sic)”.

Nesse caso, tem-se os fatores associados entre as estudantes que se manifestam de duas maneiras - a causalidade objetiva – o xingamento de “*puta*”. Nesse contexto, as aspas destacam a palavra *puta* dentro do enunciado para distanciar o enunciador do autor da fala original da aluna. As causas motivacionais que fazem parte da dimensão subjetivas dos fatores associados não emergem, embora se supõe estar no contexto da conversa no aplicativo mencionado anteriormente, sendo esse apenas o espaço de manifestação das causas objetivas e possivelmente das causas subjetivas. Segundo o enunciador as “[...] alunas foram *levadas a direção* da escola e os *pais foram chamados* para os devidos *esclarecimentos* e levados a *responsabilidade em reçar* o prejuízo do celular, que será dividido entre E1Fe E2F (sic)”. O verbo *ressarcir* responsabiliza não só as estudantes, mas também os pais pelos atos por elas praticados.

Quadro analítico 19 - indicadores de discurso (Oc5.Esc2)

| Tema: Violência física | | |
|---|-------------------------------|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Chamar/advertir. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Voz do estudante / discurso popular (Voz passiva). | Ressarcir, relatar, informar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso das estudantes (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Marcas polifônicas. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialógico. | | |

3.1.2.18 Um comentário no face e uma briga na escola

Na Oc7.Esc2 (ANEXO 7) “[...] a aluna E1F foi *trazida* a direção da escola porque *estava brigando* com aluna E2F por conta de uma *publicação no face*, onde se *agrediram* verbalmente e fisicamente no pátio da escola. A aluna foi liberada para ir para sua casa, depois que aut.disc.p.of, ligou para sua mãe *solicitando a presença* dela, para fazê-la ciente do *comportamento inadequado* da filha (sic)”. Nesse trecho da ocorrência emergem os fatores associados às agressões físicas, que nesse caso correspondem às causas objetivas da ação violenta - *uma publicação no face*. Essa causa é confirmada, diz o enunciador: “No mesmo dia, após a saída da aluna E1F foi chamada a aluna E2F para *contar o motivo* do desentendimento entre as duas. E2F *confirmou* que o *atrito foi em decorrência de seu comentário no Face* (sic)”. A confirmação do episódio entre elas denota a presença de marcas polifônicas, embora tenham emergido no discurso indireto do enunciador ao verbalizar a fala das alunas. Diz o enunciador: “A aut.disc.p.of, *solicitou* que E2F *trouxesse* as conversas printadas (sic)”. O teor das conversas, que poderiam apontar para as causas objetivas, no entanto, não é reproduzido no registro.

Nessa ocorrência, nota-se um tratamento do enunciador diferenciado acerca da estudante identificada como *atleta de alto nível*, o que coloca a outra em condições de inferioridade. Assim segue no fragmento do texto: “A aut.disc.p.of, [...] *Informou* também que por ela ser um *atleta de alto nível*, *deve aprender a ignorar certos comentários e pessoas*, para evitar esse tipo de situação que é inadequado para a escola e para a vida (sic)”. O discurso segue indicando diálogo com a aluna atleta: “E2F informou que *não bateu* na aluna. *Mas, que depois da agressão queria bater*, mas muitos alunos a asseguraram. A aluna foi liberada e solicitou a presença da mãe para fazê-la ciente do comportamento da filha (sic)”. Em todo texto a voz da outra aluna envolvida no fato não surge no registro. A presença das mães de ambas.

Quadro analítico 20 - indicadores de discurso (Oc7.Esc2)

| Tema: Violência física | | |
|---|---|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Chamar, conversar, solicitar, advertir. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Voz do estudante E1F / discurso popular. | Ausente. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (silenciamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Ausente. | |
| Voz do estudante E2F / discurso popular. | Brigar, bater, confirmar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (silenciamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Fraca argumentativa. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Ausência de marcas polifônicas. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialógico. | | |

3.1.2.19 Não xinga que eu bato e mamãe justifica

Na Oc8.Esc2 (ANEXO 8), o enunciador diz que as “[...] alunas E1F e E2F *estavam* na quadra com um grupo de meninas *tirando fotos* e quando estavam saindo *souberam* que uma *aluna E3F tinha se referindo as mesmas com palavras chulas*, que estavam na quadra *dando o C...*, a *aluna E4F perguntou* sobre o que *E3F* tinha dito e ela *respondeu* que E1F e E2F eram *rapariga*. Nesta hora a *aluna E1F* foi para cima *E3F* e deu alguns socos (sic)”. Nesse

fragmento surge os fatores associados – *os xingamentos*, no entanto, não aparecem as causas subjetivas. Os verbos *perguntar* e a resposta confirmando demonstram a força argumentativa do discurso dos atores envolvidos nas práticas violentas, e indicam as marcas polifônicas e a presença do outro no texto.

A escola estabelece o diálogo com as alunas para mediar os conflitos: “As alunas foi *chamada* e *conversaram* com aut.disc.p.of, e *estão cientes* do ato realizado (sic)”. Embora tenha havido o diálogo com as estudantes, não há indicação de que essa conversa produziu mudança nas ações das estudantes, resultando em deslocamento de sentido acerca das práticas. Quanto à participação dos familiares nesse processo de desnaturalização das práticas, é narrado: “No dia 14/12/2016 às 14:30m *recebemos* a mãe da aluna E1F para tornar-se ciente de que sua filha se envolveu numa briga, após ter sido agredida verbalmente por palavras de baixo calão por E3F. A *mãe informou que sua filha empurrou a outra aluna porque se sente ofendida*. Mas, entende que a filha deveria ter comunicado fato a gestão (sic)”. O comportamento da mãe, mesmo fazendo ressalvas, sugere um modelo de sociabilidade alinhado à formação discursiva de práticas violentas.

Quadro analítico 21 - indicadores de discurso (Oc8.Esc2)

| Tema: Violência física | | |
|---|------------------------------|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Chamar, conversar, advertir. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Voz dos estudantes / discurso popular (Voz passiva). | Xingar, perguntar, afirmar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |

| |
|-------------------------------|
| Marcas polifônicas |
| Apagamento polifônico. |
| Heterogeneidade |
| Constitutiva não-mostrada. |
| Modo de ação da escola |
| Dialógico. |

3.1.2.20 Apenas uma bolinha de papel

Na Oc3Esc1 (ANEXO 3), o tema da violência física entre os estudantes é apresentado: “Hoje no horário de 11:20, *ocorreu* uma agressão física, da aluna E1F com o aluno E2M [...], onde a mesma *veio bater* no rosto do aluno, ela *provocou* o mesmo jogando bolinha de papel e *passando, esbarrando* encima dele (sic)”. O verbo *provocar* transfere a responsabilidade da agressão, aparentemente, apenas para a estudante sem que houvesse da parte dela a possibilidade de expressar a causa e a motivação. Tem-se a agressão e a causa objetiva: *bolinha de papel e o ato de esbarrar*, no entanto, as motivações não são evidenciadas no discurso do enunciador, tampouco é dado voz à autora da ação, que é silenciada discursivamente pela aut.disc.p.of.

Nesse caso, o silenciamento dos envolvidos na agressão, seja como vítima ou agressor, evidencia o apagamento polifônico. Ainda, o silenciamento permanece na narrativa: “Ela *será suspensa* por três dias, onde só poderá assistir aula com a presença dos pais (sic)”. Aqui, mais uma vez o sujeito (estudante), objeto do discurso do enunciador, não é considerado como sujeito de fala. O silenciamento é a marca de uma relação de poder desigual entre ambos, no qual o discurso para-oficial se sobrepõe ao discurso de popular. Não emerge em nenhum momento do discurso do enunciador algo que indique as causas e motivações. Assim, o uso da força pela estudante contra o colega é uma ação que, embora pareça partir de um vazio e nele repousar, há uma subjetividade negada pelo silenciamento. Nesse contexto, não houve manifestação de sociabilidade violenta, dado que a ação aparenta não emergir dentro de um contexto de conflito.

Quadro analítico 22 – indicadores de discurso (Oc3Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|---------------------------------------|--|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Provocar, esbarrar, bater, suspender. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa. | |
| Voz dos estudantes / discurso popular. | Ausente. | Verbalização: Não há verbalização direta do discurso dos estudantes (silenciamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Ausente. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Suspensão. | | |

3.1.2.21 Consumando a ameaça

Na Oc10.Esc1 (ANEXO 10), o enunciador inicia o discurso da seguinte maneira: “As alunas, E1F, E2F, E3F, E4F, E5F e E6F, vieram a gestão *denunciar* o aluno E7M por *ameaçar* e por *usar de violência batendo com a mão da aluna* e o mesmo já havia ameaçado outra vez as mesmas (sic)”. Nota-se nesse caso com o verbo *denunciar* a presença de outras vozes no texto, o que caracteriza a presença de marcas polifônicas. No entanto, os fatores associados não emergem em sua totalidade, ficando restrito as causas objetivas – *ameaças*. O silenciamento do aluno que ameaçou é um ponto importante a ser considerado nessa análise. Silenciar uma das partes é relegar a um plano secundário as possibilidades que esse discurso poderia trazer sobre os fatores associados às práticas violentas. Nesse caso, a outra versão dos

fatos não afloram no discurso do enunciador, tampouco no discurso do outro dado a sua condição de silenciado.

Outro ponto importante a ser observado está na maneira como a escola mediu os conflitos ali iniciados. Diz o enunciador: “A *escola em equipe* decidiu orientar os alunos envolvidos e *advertir* os mesmos para que não aconteça novamente essa *infração (sic)*”. Esse é um caso peculiar no sentido de a decisão ter sido tomada acerca da ação violenta em equipe. Outra questão relevante a ser pontuado é o termo - *infração* usado para se referir ao uso da força físicas entre as estudantes. Esse termo reduz a *denúncia* e a *agressão física* a uma *infração*, que pode ser interpretando como uma ofensa, uma falta ou um desrespeito.

Quadro analítico 23 - indicadores de discurso (Oc10.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|------------------------------|--|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Orientar, decidir, advertir. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Voz dos estudantes / discurso popular. | Ausente. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (silenciamento dos sujeito). |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônicos. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialógico. | | |

3.1.2.22 Os gestos quando se materializam

“Na Oc11.Esc1 (ANEXO 11), “No final do turno o profº aut.disc.p.of trouxe os alunos E1M e E2F se *destrataram* e *houve gestos obscenos* e agressão verbal de E1M e *violência*

física de E2F (sic)”. O silenciamento marca o apagamento polifônico e a sobreposição do discurso da autoridade para-oficial sobre os estudantes que praticaram a ação violenta. Ao silenciar os alunos, o enunciador impede, em alguns casos, que apareçam os fatores associados ao uso da força física. Aqui, surgiram as causas objetivas da agressão física, o caso dos *gestos obscenos*, entretanto, as causas subjetivas não aparecem. Quanto aos pais dos alunos, diz o enunciador: “O pai de E2F *entrou e ficou sabendo* de tudo e *conversamos*, e a *orientação foi dada* para que isso não aconteça novamente, temos a partir de agora (sic)”. Nota-se no discurso do enunciador o silenciamento dos pais dos estudantes, prevalecendo o disc.aut.p.of.

Quadro analítico 24 - indicadores de discurso (Oc11.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|---|---|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Destrataram, trazer, conversar, orientar. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Voz do estudante / discurso popular. | Ausente. | Verbalização: Ausência de verbalização indireta do discurso do estudante (silenciamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Ausente. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialogica. | | |

3.1.2.23 As faces da violência e sua naturalização

Na Oc12.Esc1 (ANEXO 12), diz o enunciador: “A aluna E1F *procurou* aut.disc.p.of para *se queixar* dos alunos E2M e E3F, que estava sendo vítima da prática de *bullying*. Após sair da sala de aula, a aluna se deparou com os outros dois alunos que mais uma vez *voltaram a insultá-la*. A mesma, de imediato, *agrediu o aluno E2M* e todos *foram conduzidos* à direção (sic)”. Aqui emerge a causa objetiva, o *bullying*. No entanto, no discurso do enunciador não se manifesta a motivação subjetiva da prática do bullying.

As práticas de violência, em algumas ocorrências, têm refletido uma certa consciência de normalidade. O bullying, segundo indica o discurso do enunciador, não se configura como prática de violência para os estudantes. Diz o enunciador: “O aluno E4M e E2M *não entraram em acordo com o diálogo* e é solicitada a presença dos pais após cumprimento dos 3 (três) dias de *suspensão*. Vale lembrar que esta suspensão se dá pois os dois alunos *não apresentam condições de conversa* e *não reconhecem ser crime a ação* proferida por eles (sic)”.

Nesse ponto se revela um discurso de resistência por parte dos alunos, portanto, polêmico acerca do sentido dado ao bullying. O discurso polêmico se estabelece pela disputa de sentido entre a compreensão das ações por parte dos estudantes e da direção da escola. A disputa se estabelece em torno do referente pela ausência de reconhecimento da tese defendida pelo discurso da autoridade para-oficial, ou seja, E3M e E2M não reconhecem as suas práticas como violentas. Nesse aspecto, o discurso de popular refuta o sentido dado pelo discurso para-oficial.

Os pais foram chamados para tomarem ciência do episódio, mas conforme o texto não há posicionamento deles acerca do ocorrido, vejamos: “A aluna E1F também cumprirá 3 (três) dias de *suspensão* tendo que, também, *apresentar* os pais ao fim deste período. A mãe de E1F esteve na escola no dia 08/11/17 e foi *orientada* que este episódio não deverá ocorrer e que qualquer problema deverá nos procurar (sic)”. Esse é também um ponto importante a ser observado na análise e que parece contraditório no discurso do enunciador, ou seja, os pais são chamados a comparecer na escola para tratar do problema sem que se manifestem, quer

dizer, após serem chamados são silenciados, prevalecendo o discurso da autoridade para-oficial sobre o discurso dos pais ou de populares.

Quadro analítico 25 - indicadores de discurso (Oc12.Esc1)

| Tema: Violência física | | |
|--|---|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Suspender, solicitar, orientar. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Voz da estudante E1F / discurso popular. | Ausente. | Verbalização: Ausência de verbalização do discurso da estudante (silenciamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Ausente. | |
| Voz dos estudantes E3M e E2M / discurso popular (Voz passiva). | Insultar, brigar, queixar, (não)reconhecer. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Apagamento polifônico. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Tentativa dialógica / Suspensão. | | |

3.1.2.24 Termômetro digital – onde tudo começa

Na Oc2.Esc2 (ANEXO 2), o enunciador narra o fato correspondente às agressões físicas envolvendo as estudantes E1F, E2F, E3F, E4F, E5F e o estudante E6M. Nota-se nas narrativas, as marcas polifônicas: construções adverbiais, verbos introdutórios de opinião e o

uso das aspas marcam a presença do outro no discurso. Nesse caso, há uma riqueza de detalhe na fala do enunciador, o que reforça a tese da marca polifônica no texto. As agressões se iniciam em decorrência da apresentação de um trabalho pedido pelo professor ao grupo. Não sendo essa atividade bem executada o professor remarca a data da apresentação, o que não teve uma boa acolhida: “E6M não concordou e se alterou dizendo que trabalhava manhã e noite e estudava à tarde, toma dipirona para ficar acordado para chegar “*uma dessa*” para atrapalhar o trabalho [...]”. O uso das aspas marca a ironia do estudante no discurso do enunciador com a colega E5F, que o questiona sobre ter ficado de fora da apresentação: E6M “[...] disse [...] que ela perguntasse a amiguinha, apontando com grosseria para E4F (sic) foi quando [...] agrediram-se mutuamente sedo impedido pelo professor e alunos que estavam presentes (sic)”. Aqui destaco as causas subjetivas: a *exaustão* desse sujeito potencializado pelo uso de *dipirona*, *café* e o *sono*.

Após o ocorrido as “[...] alunas reconheceram o erro em ter agredido e não ter comunicado aut.disc.p.of desde o início o que estava ocorrendo quanto a organização do trabalho”. O reconhecimento das alunas, indica um deslocamento de sentido no discurso do enunciador sobre as práticas que antecederam os casos de violência e as ações posteriores ao fato. No entanto, diz o enunciador: “E6M não está conseguindo ver sua parcela de culpa porque *afirma* o tempo todo foi em *legítima defesa* e isso não caracteriza agressão (sic)”. O verbo *afirmar* e a expressão *legítima defesa* deixa claro o entendimento do aluno acerca do ocorrido, além de que, consciente ou não, o estudante naturaliza esse fenômeno.

O contrário ocorre com as meninas que ao reconheceram seu erro se afastam de um modelo de sociabilidade violenta e aproximam-se de um modelo não violento de sociabilidade. O mesmo não ocorre com o aluno E6M, diz aut.disc.p.of: “Lembro, que ao final das agressões, quando as alunas E4F e E5F estavam saindo da sala [...] E6M disse: “Isso não vai ficar assim! Vocês vão me pagar!” Então as alunas perguntaram se isso era uma ameaça, ele *confirmou* que: Sim! (sic)” As aspas, como já foi mencionado marcam a presença do outro no discurso.

A postura dialógica da escola faz emergir os fatores associados as causas da violência, que se divide em causas objetivas e subjetivas. Foram pontuadas anteriormente algumas causas objetivas e subjetivas ou motivacionais. No enunciado a seguir aflora outra causa subjetiva: “O aluno [...] disse que [...] estava num alto nível de estresse e por ter sido humilhado pelas meninas e por não ter falado nada (você) explodiu. Ele ficou se sentindo um

fraco por ter chorado[...] (sic)”. O verbo *humilhar* e *chorar*, indica o sentido dado a ação, em parte, condicionada pela interpelação de um dado modelo de sociabilidade como expressão de formações discursivas específicas. Essa motivação subjetiva está condicionada no discurso do enunciador, a um contexto sócio-histórico interdiscursivo de autoafirmação da masculinidade que os interpela, os assujeitam e os orientam em suas ações.

O choro como sinônimo de fraqueza está associado a grupos discursivos primário e secundários cujo modelo de sociabilidade ancora-se na ideia de virilidade. Outro ponto muito significativo nessa ocorrência emerge no enunciado: “E6M falou para E8M que queria fazer um trabalho tão bom quanto E9M e queria ser visto como esse aluno pelos professores (sic)”. O verbo *ser*, nesse caso, denota um sentimento de exclusão e de inferioridade em relação ao colega citado. Nesse contexto, percebe-se a subjetividade das motivações que levaram aos atos violentos. A complexidade das motivações subjetivas é reafirmada nesse fragmento das ocorrências. Retomo aqui, as motivações subjetivas já mencionadas: a *exaustão* desse sujeito potencializado pelo uso de *dipirona*, *café* e o *sono* em consequência do excesso de atividade conforme apontado no enunciado, somado a um sentimento de *impotência*, de *inferioridade* e de afirmação da *masculinidade*.

O processo dialógico se estende aos pais dos estudantes envolvido na ação violenta. Segundo o enunciador ao receber os pais E6M, a “[...] mãe de EMF *questionou* se a fala de E6M batia com a dos outros envolvidos, e *nós a informamos que as informações principais se encaixavam* (sic)”. O verbo *questionar* reafirma o discurso polêmico que se inicia com a fala do estudante E6M e ao mesmo tempo revela a importância dos pais e do diálogo na resolução de conflitos junto a escola. O encontro com os pais, possibilitou a troca de conhecimento a respeito do caso e as preocupações foram, por parte da escola, externalizadas sobre o fato do aluno estar tomando muito café e dipirona e está se alimentando pouco. “[...] os pais de todos os alunos estão sendo *convocados* para virem a escola e *ficarem informados que ambos erraram*, que *não se deve resolver nenhuma divergência através da agressão física e nem verbal*.” Aqui, a escola deixa claro a importância do diálogo na resolução dos conflitos.

Quadro analítico 26 - indicadores de discurso (Oc2.Esc2)

| Tema: Violência física | | |
|------------------------|--------|---------------------------|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |

| | | |
|--|--|---|
| Voz de autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Chamar, averiguar, afirmar, conversar, solucionar. | Construções adverbiais: Segundo... Verbos introdutores de opinião: Disse |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Voz do estudante E6M / discurso popular (Voz ativa) Uso das aspas: “Isso não vai <i>ficar</i> assim! Vocês vão me <i>pagar</i> !” “É sim!” Uso de ironia: uma dessa... | Dizer, não concordar, agredir, ameaçar, confirmar. | Verbalização: Presença de verbalização direta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Voz da estudante E7F / discurso popular (Voz ativa) “[...] este irresponsável <i>não</i> fez a parte dele do trabalho e <i>agente</i> ficou <i>prejudicada</i> ...” | Fazer, prejudica. | Verbalização: Presença de verbalização direta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Voz das estudantes E4F e E5F / discurso popular (Voz passiva). | Perguntar. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |
| Voz das(os) estudantes E1F, E2F, E3F, E7F e E8M. | Ausente. | Verbalização: Ausência de verbalização do discurso das(os) estudante (silenciamento dos sujeitos). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Ausente. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Marcas polifônicas. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada e mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Dialogico. | | |

3.1.2.25 No refeitório também se briga – é só jogar uma bolinha de papel

Na Oc6.Esc2 (ANEXO 6), “Os alunos E1M e E2M foram *trazidos* a direção da escola porque estavam *brigando* no refeitório. O aluno E2F *começou a agredir* o aluno E1M, porque alguém na sala de aula *jogou uma bolinha de papel* nele e ele *pensou que havia sido* E1M ao indagar um colega. E1M *falou que não jogou a bolinha de papel* (sic)”. Aqui surge os fatores associados às práticas de violência. Primeiro as causas objetivas – *jogar bolinha de papel*, entretanto, o verbo *pensar* verbalizado pelo discurso do enunciador indica causas subjetivas – *a intolerância* que denota um modelo de sociabilidade violenta. O argumento do aluno em sentido contrário ao do colega que pensou que ele teria jogado a bolinha de papel marca a presença da polifonia no discurso do enunciador.

A presença dos pais tem se repetido nas ocorrências: “Os alunos foram *advertidos* e os pais virão a escola para tornarem-se cientes do ocorrido. Nas imagens das câmeras da escola, ficou claro que E2M iniciou toda agressão ao colega que estava sentado. A responsável pelo aluno E1M *compareceu* a escola dia 10/10, *ficou ciente* do ocorrido e sabendo que também se o fato voltar a acontecer as medidas cabíveis serão tomadas pela escola (sic)”. Em alguns casos o espaço de fala dos pais é muito limitado e em outros há indicação de silenciamento. Esse é um fato importante e demonstra a prevalência do discurso da autoridade para-oficial.

Quadro analítico 27 - indicadores de discurso (Oc6.Esc2)

| Tema: Violência física | | |
|---|----------------------------|---|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial (Voz ativa). | Trazer, advertir. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Voz dos estudantes / discurso popular (Voz passiva). | Pensar, agredir falar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso do estudante (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa fraca. | |

| |
|-------------------------------|
| Marcas polifônicas |
| Marcas polifônicas |
| Heterogeneidade |
| Constitutiva não-mostrada. |
| Modo de ação da escola |
| Dialógico |

3.1.2.26 Não mexa no meu estojo

Na Oc10.Esc2 (ANEXO 10), o enunciador apresenta a agressão física entre os estudantes da seguinte maneira: “[...] o professor aut.disc.p.of *chamou* a aut.disc.p.of para *intervir* em ato *indisciplinar* [...] onde terminou em *agressão* quando *um estojo foi arremessado*. A aluna E1F, jogou o estojo no rosto de E2M, a aluna *alegou que* E2M sempre pegava as canetas do estojo, e ao retornar do intervalo ela percebeu que não havia mais caneta no estojo então, como E2M senta ao seu lado, *perguntou* a E2M pelas canetas e *alguém jogou a caneta nela*, com raiva, E1F *arremessou* o estojo em E2M causando o conflito e *perturbação* na sala (sic)”. Nesse fragmento do texto, o *ato indisciplinar* que corresponde a apropriação indevida dos objetos da aluna é entre os fatores associados, a causa objetiva.

Os atos indisciplinares se estende a outros estudantes: “Os alunos *afirmaram* que outros meninos *participam* deste tipo de atitude, os alunos citados são: E3M, E4Me E5M. Estes alunos que foram citados, participam de momentos *indisciplinares*, onde pegam canetas dos outros, *quebram as canetas* e há momentos que *jogam bolinha de papel* uns nos outros (sic)”. O uso do verbo – *afirmaram*, é incisivo no discurso do enunciador, de que os atos indisciplinares na sala de aula pelos alunos citados são recorrentes. Nesse caso, os discentes são silenciados havendo apenas indicação no discurso do enunciador que serão ouvidos em algum momento a ser definido pela escola, como forme segue: “Os alunos serão *chamados* em outro momento para os devidos esclarecimentos. E1F e E2M estão cientes de que o *trabalho da escola está focado no respeito e compromisso*, desta forma *irão se responsabilizar e cumprir com o trabalho da escola, agindo de forma coerente com a atitude do estudante* (sic)”. Nesse fragmento do texto, há uma indicação de assujeitamento dos estudantes a estrutura discursiva da escola. O processo dialógico tem atravessado as

ocorrências como ferramenta utilizada pela escola para a resolução de conflitos. Em alguns casos, o discurso do enunciador indica o deslocamento de sentido das práticas violentas, o que não foi o caso, nessa ocorrência.

Quadro analítico 28 - indicadores de discurso (Oc10.Esc2)

| Tema: Violência física | | |
|--|---|--|
| Tipos de discurso | Verbos | Formas de relatar opinião |
| Voz da autoridade do discurso para-oficial. (Voz ativa). | Chamar, intervir. responsabilizar. | |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Voz dos estudantes E1F e E2M / discurso popular (Voz passiva). | Arremessar, alegar, perguntar, afirmar. | Verbalização: Presença de verbalização indireta do discurso dos estudantes (apassivamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Força argumentativa forte. | |
| Voz dos estudantes E3M, E4M e E5M / discurso popular. | Ausente. | Verbalização: ausência de verbalização dos estudantes (silenciamento do sujeito). |
| Classificação argumentativa dos verbos. | Ausente. | |
| Marcas polifônicas | | |
| Marcas polifônicas. | | |
| Heterogeneidade | | |
| Constitutiva não-mostrada. | | |
| Modo de ação da escola | | |
| Orienta sobre as implicações das práticas de violência. | | |

3.2 A representatividade da violência física no universo dos registros de ocorrências

É importante destacar a representatividade dos casos de violência física dentro do universo dos registros nos livros de ocorrência das escolas campo de pesquisa. Não pretendo com isso fazer uma análise quantitativa dos casos de violência, apenas ilustrá-los em gráficos para tornar, em resumo, as leituras mais dinâmicas. Ver o Gráfico 1 a seguir:

GRÁFICO 1 – Esc1: detalhando as ocorrências



FONTE: Elaboração própria

No gráfico que corresponde à Esc1, as práticas de violência física ocupam o segundo lugar em relação às outras ocorrências, ficando atrás apenas dos casos de indisciplinas. As indisciplinas correspondem ao uso de celular em sala de aula, esse com larga participação nos registros, conversas, andanças nos corredores e uso de palavras de baixo calão.

No Gráfico 2, a violência aparece apesar de uma maior distância entre as ações de incivildade, ainda ocupando o segundo lugar no ranque dos registros nos livros de ocorrências. Tanto no primeiro quanto no segundo gráfico não são feitas distinções entre os sexos, apenas são demonstrados os dados relacionados à presença das práticas de violência física com as demais ocorrências. Ver Gráfico 2 a seguir:

GRÁFICO 2 – Esc2: detalhando as ocorrências



FONTE: Elaboração própria

A partir das tabelas e gráficos aqui apresentados, os professores podem usá-los como recurso didático em suas aulas observando os eixos temáticos do PCN (200) e BNCC (2018). A possibilidade de abordar o tema da violência como vem sendo apontado nesse trabalho é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Os dados, nesses casos, transbordam os conteúdos dos livros didáticos e possibilitam ao professor na dinâmica de suas aulas aproximar os estudantes aos debates acerca do tema violência. A compreensão de uma realidade que até então poderia parecer distante dos estudantes, agora faz parte de um processo pedagógico de desnaturalização de uma realidade microssocial.

3.3 As causalidades – apontamento nos registros

As práticas de violência físicas são de natureza multifatoriais, indo de uma prática aparentemente impulsiva para casos mais complexos que alimentam o desejo de ferir o outro como mecanismo de reparação. Veja a seguir o quadro de causalidades e motivações.

Quadro 29 - fatores associados por gênero – causalidades objetivas e subjetivas

| Causalidades objetivas | Causalidade subjetivas |
|------------------------|------------------------|
|------------------------|------------------------|

| | | | |
|---|---|--|--|
| Entre o gênero feminino | Oc2.Esc1.2016 Oc4.Esc1.2016 Oc13.Esc1.2017 Oc15.Esc1.2017 Oc5.Esc2.2016 Oc7.Esc2.2016 Oc8.Esc2.2016 | Fuxico, “rapariga”, xingou de “nojenta”, antiga, jogou bolinha de papel, falando indiretas, conversa no whatsapp publicação no face, rapariga. | Rixa, desafeto |
| Entre os gêneros feminino e masculino | Oc3.Esc1.2016 Oc2.Esc2.2016 Oc10.Esc2.2017 | Bolinha de papel, não fez o trabalho que deveria ser apresentado pelo grupo, com isso, iniciam-se os risos e zombaria, estojo foi arremessado. | Cansaço (excesso de trabalho, privação de sono e uso de remédio para se manter acordado), sentisse humilhado, sentindo um fraco por ter chorado (etos da hipermasculinidade). |
| Entre os gêneros masculino e dois femininos | Oc10. Esc1.2017 Oc11.Esc1.2017 | Ameaça, gestos obscenos (violência física da aluna). | |
| | Oc12.Esc1.2017 | Bullying. | |
| Entre o gênero masculino | Oc9. Esc1.2017 Oc1.Esc2.2016 Oc3.Esc2.2016 Oc6.Esc2.2016 Oc9.Esc2.2017 | Não sabia jogar, “encarando”, prendeu a bola nos pés, bolinha de papel, brincadeira. | Intolerância, encarar (a motivação subjetiva dessa ação envolve a subjetividade da interpretação, uma vez que não emerge no discurso do enunciador acerca da ação violenta praticada entre os estudantes, mas dentro de um contexto sócio-histórico interdiscursivo de autoafirmação da masculinidade. |

FONTE: Elaboração própria

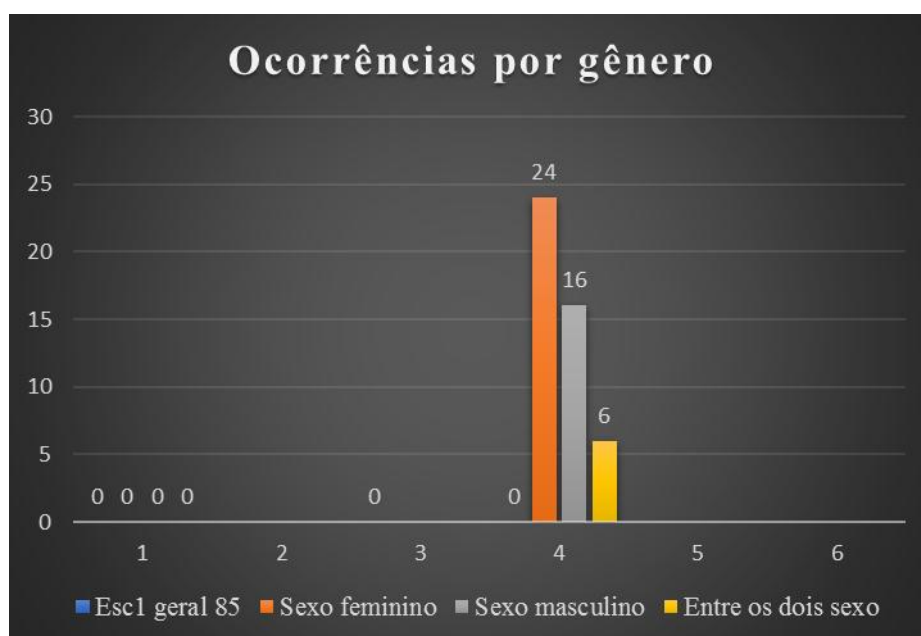
3.4 A escola e questões de gênero

As discussões acerca da aplicabilidade dos livros de ocorrências são consensuais no que se refere a seu uso como dispositivo de controle, de vigilância e instrumento de respaldo jurídico para a escola e conseqüentemente para o estudante. Foram levantados, entre 2016 e 2017, 85 registros de ocorrências na Esc1, com 16 casos de violência física. Desse total, estiveram envolvidos 16 estudantes do sexo masculino, 24 do sexo feminino, e seis entre os

dois sexos. O mesmo ocorreu com a Esc2, na qual foram levantados, no mesmo período, 120 relatos, dos quais 11 de agressões físicas, 10 envolvendo meninas, 11 meninos e 1 ambos os sexos. Do total de 205 registros, 27 envolveram agressão física dentro do espaço escolar, o que corresponde a 13,17% do total de casos de violência física.

O período analisado nessa dissertação me permitiu observar a partir de gráficos uma representatividade bastante significativa do gênero feminino nas agressões físicas, seja como vítimas ou agressoras. Ver Gráfico 3 a seguir:

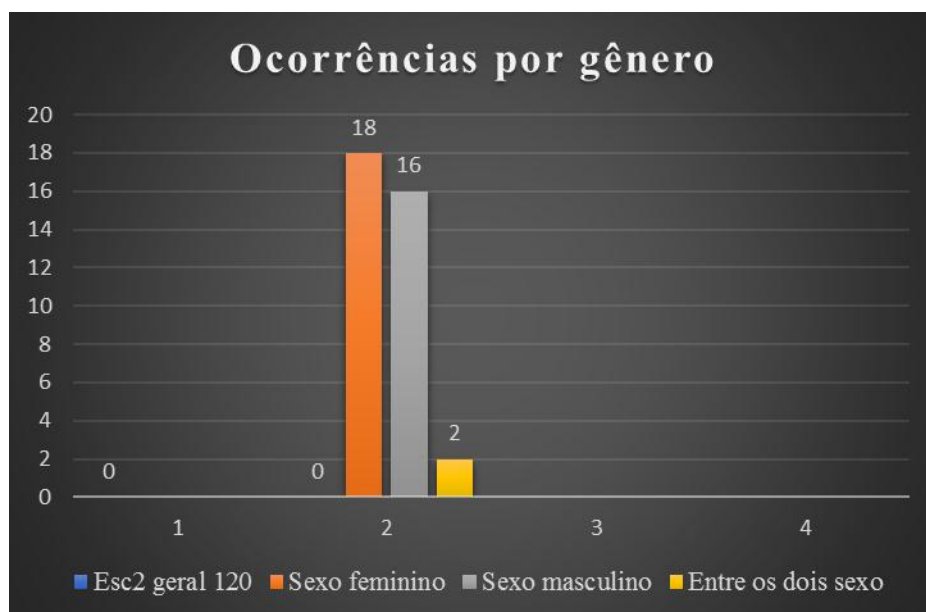
GRÁFICO 3 – Esc1: casos entre os dois sexos



FONTE: Elaboração própria.

A representação em gráfico é um recurso que nos possibilita dimensionar a presença dos atores envolvidos em agressão física que emergiram nas ocorrências. O gráfico da Esc1 apresenta um crescimento da participação da mulher nesse novo modelo de sociabilidade. As práticas entre as meninas não se limitam apenas ao mesmo gênero, mas ao sexo oposto. A violência associada ao gênero feminino atravessa as ocorrências das duas escolas como veremos no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – Esc2: casos entre os dois sexos



FONTE: Elaboração própria.

No Gráfico 4, os casos que envolvem as mulheres têm a mesma disposição ascendente que o gráfico analisado anteriormente. Nos dois gráficos as práticas das meninas são superiores a dos meninos. Os dados que foram apresentados reforçam nossa tese de que há um modelo de sociabilidade violenta e a reprodução de um modelo hegemônico do etos da hipermasculinidade como modelo de sociabilidade a orientar o gênero feminino em algumas ações no espaço escolar. Como já foi mencionado, esse modelo de sociabilidade atravessa as relações sociais masculinas e femininas nas duas escolas pesquisadas. A presença das práticas violentas em ambas as escolas tem uma leve variação numérica acerca dos gêneros e entre os gêneros.

É importante ressaltar que nas duas escolas há um envolvimento maior do gênero feminino com as práticas de violência física em relação ao gênero masculino. Essa variação está presente em ambas às escolas, conforme já demonstrado nos gráficos. Os dados demonstrados em gráficos devem ser apresentados como recurso didático e uma maneira ilustrativa para trabalhar a temática da violência nas aulas de sociologia. O próximo capítulo será desenvolvido a partir das análises acerca das ocorrências e das reflexões teórico-conceituais dessa dissertação como um ponto de reflexão para o ensino de sociologia.

CAPÍTULO IV – AS OCORRÊNCIAS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: OS CASOS DE APELO À FORÇA FÍSICA

4 As ciências sociais no ensino médio: o caso da sociologia

As informações trazidas ao longo deste trabalho no que se refere às práticas de violência na sociedade me possibilitaram pensar a violência no espaço escolar como expressão dessa realidade brasileira²¹. No que foi possível analisar no discurso dos enunciadore (secretários, educadore de apoio, analistae, diretores e diretores adjuntoe) acerca dos atos de violência praticados pelos estudantes, esse tema é um objeto, uma possibilidade de estudo e um aliado para o processo de aprendizagem junto ao livro didático. Somado ao livro, o diálogo como instrumento de uma educação que se propõe transformadora pode contribuir para a mediação dos conflitos, mas e sobretudo para a construção do processo de desnaturalização das relações sociais no espaço escolar.

O que pretendo com esse capítulo é trazer para o debate alguns pontos problematizados ao longo dessa dissertação sobre a violência na escola entre os estudantes como possibilidade de conteúdos a serem agregados ao livro de sociologia. Também chamo a atenção para a relevância dos livros de ocorrências como importante fonte de conhecimento e pesquisa a auxiliar o processo de desnaturalização da realidade vivenciada pelos alunos dentro e fora do espaço escolar. Nesse sentido, também aponto para algumas limitações encontradas nos livros acerca dos registros e que o faço com o propósito de incentivar uma possível reestruturação no protocolo de anotação dos episódios, com mais detalhes e com a redação sendo feita de próprio punho pelo aluno, se não toda a ocorrência ao menos as partes mais críticas. A primeira observação que faço é sobre a redação dos textos das ocorrências, que não têm dado a devida atenção à complexidade e à grandeza do fenômeno da violência, em especial, a violência física. A segunda limitação se refere à condição organizacional das ocorrências e do atendimento aos pais, embora sendo melhor organizado de uma escola à outra, deveria o atendimento aos pais em ambas estarem na sequência da ocorrência.

²¹ C.f. Atlas da Violência 2018 Ipea e FBSP.

A elaboração dos registros é uma ideia levantada nesse capítulo a ser observada pelas escolas considerando a viabilidade da proposta para registros futuros que podem proporcionar aos pesquisadores e, conseqüentemente, às escolas, uma melhor compreensão do fenômeno violência entre os estudantes e um excelente material pedagógico a ser trabalhado pelos professores nas aulas de Ciências Sociais, em especial as de sociologia. Nesse contexto, as escolas têm acesso a informações que podem favorecer às pesquisas e ao processo de intervenção e, conseqüentemente, às possíveis ressignificações das ações desses estudantes.

A produção de conhecimento iniciado nos registros sobre um fenômeno faz parte da história da humanidade e tem feito parte do processo de socialização do povo brasileiro desde o descobrimento do Brasil (DADOUN, 1998, BATISTA, 1999, HOBBS, 2005, PAIN, 2010, SOARES, 2014) e deve ser visto pelas escolas como um conteúdo a ser agregado aos livros didáticos.

Os sujeitos, até certo ponto, são interpelados por suas formações discursivas e tendem a reproduzi-las (PÊCHEUX, 1997). Sem pretender cair no determinismo de causa e efeito como já foi mencionado nesse trabalho, mas de chamar a atenção para o fato de que esses sujeitos expostos a essas formações discursivas violentas, sejam no âmbito primário ou secundário, podem em suas ações recorrer com mais frequência ao uso da violência. Por essa razão, chamo a atenção para a importância de um registro mais detalhado dos casos de violência física e da necessidade de partir desses registros que retratam uma realidade para debatê-la nas aulas de sociologia.

Produzir conhecimento a partir de um tema que está próximo à realidade do estudante é uma dinâmica que deve ser levada em conta pelos professores antes de apresentarem os conceitos e teorias das Ciências Sociais, em especial, da Sociologia na construção de um saber científico. Segundo a Ocem (2006), os conceitos, os temas e as teorias fazem parte do discurso científico, conforme segue:

a) Conceito:

Os conceitos são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula. Por isso, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa tradução [...]. Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos (temas). Isso se torna fundamental para que, ao se optar por esse recorte – conceitos

–, não se conduza o trabalho em sala de aula como se fosse a produção de um glossário técnico, transformando os alunos em “dicionários de Sociologia ambulantes”, permanecendo na recitação do que significa tal e qual conceito, sem nenhuma relação com o contexto que dê sentido aos conceitos (OCEM, 2006, p. 117-118).

b) Tema:

Pode-se trabalhar com muitos temas, e, dependendo do interesse do professor, dos alunos e também da própria escola, adequar essa escolha à própria realidade [...]. O tema violência pode ser abordado levando em conta onde ela acontece e a forma como costuma se manifestar. Isso leva a situações concretas e importa no uso de conceitos, bem como de teorias, para explicar tais situações e manifestações [...] (OCEM, 2006, p. 117-118).

c) Teoria:

É possível entender as teorias sociológicas como “modelos explicativos”. Como tal, uma teoria “reconstrói” a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos. Não escaparia aqui uma abordagem sociológica da própria constituição da Sociologia como ciência [...] (OCEM, 2006, p. 117-118).

Observando o que pretende a Ocem (2006), os discursos dos enunciadores que representam a autoridade para-oficial nos registros acerca dos estudantes que praticaram as ações violentas expressam uma dada realidade. Também demonstram uma maneira de ensinar sociologia levando em consideração as orientações dos documentos normativos para a educação nessa modalidade de ensino. Ainda assim, o número de pesquisas que tomam os livros de ocorrências como fonte de investigação não tem grande representatividade, menos ainda, quando se refere à pesquisa na área da sociologia. Esse é um ponto significativo que indica a necessidade de um olhar mais pontual da sociologia para esses documentos como fonte de pesquisa e ao mesmo tempo de parte do conteúdo a ser trabalhado no ensino médio.

É importante ressaltar, sem pretender fazer uma historicização da Sociologia, o papel de sua relevância enquanto Ciência a ser ensinada no Ensino Médio, no entanto, aparece em desvantagem em relação a outras matérias escolares (BNCC, 2018). No atual contexto sócio-político do Brasil, a Sociologia está relegada a um papel secundário no ensino médio. Portanto, estudar as questões sociais a exemplo do tema violência e suas múltiplas faces a

partir dos conceitos e teorias das Ciências Sociais é um desafio posto aos professores e alunos no contexto em que se encontra esse saber.

O olhar epistemológico com base sociológica é específico e diferenciado de outras ciências, inclusive as sociais em sentido mais amplo do termo. Daí a importância do saber sociológico para a construção de um saber crítico no ensino médio - mobilizando as várias vertentes teórico-conceituais existentes no tema descrito (violência física e suas múltiplas faces) - é ferramenta chave na construção de um novo olhar.

As aulas de sociologia no ensino médio têm papel fundante no processo de estranhamento e desnaturalização da realidade social e na consolidação da sociologia nesse nível escolar. Nesse contexto, o professor deve não só ensinar sociologia, mas ensinar a fazer sociologia (MERCKLÉ, 2014), o que implica no uso de ferramentas analíticas e metodologias específicas (PCNs, 2000), também presentes nos Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia do Estado de Pernambuco (2013). Aqui está o grande desafio para o professor de sociologia e, ao mesmo tempo, a complexidade para trabalhar com essa ciência no ensino médio. Assim, entender que

[...] os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediatos conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que [...] do mesmo modo que as guerras, mudanças de governo podem ser estudadas pela História ou os cataclismos naturais, pela Geografia; os fenômenos sociais merecem ser compreendidos ou explicados pela Sociologia. (PCNs, 2000, p. 106 - 107)

Não se pode reduzir o fenômeno da violência a um modelo de abordagem e coleta de informações exclusivamente em jornais e revistas, é preciso debatê-lo com linguagem que se distancie do senso comum e midiático. A partir de temas da realidade como as agressões físicas e seus fatores associados, recorre-se a teorias e conceitos das ciências sociais.

É notório que a escalada da violência, já mencionada ao longo desse trabalho, vem levando setores da sociedade que anteriormente acreditavam ser este um problema de classes, de domínio econômico, acenarem para soluções mais duras: mais prisões, cerceamento das áreas pobres com mais políticas de repressão e liberação do uso de armas pelo cidadão comum. Tais políticas também nos atingem e aos jovens estudantes em sala de aula. Analisemos como os bairros pobres são tratados nas ações policiais ou nas políticas de segurança estatal. Os alunos, quando não se enquadram no perfil esperado da escola,

geralmente são silenciados num espaço de debate como a sala de aula. Além do quantitativo de pobres e analfabetos que lotam as prisões brasileiras, basta observar o fato de a penalização incidir basicamente sobre este grupo.

4.1 Aprendizagem e construção do conhecimento em Sociologia

O papel da sociologia é o de possibilitar uma melhor compreensão da realidade social, suas estruturas e relações sociais, o que dialoga com a nossa proposta de pesquisa ao analisar nas ocorrências os discursos sobre as práticas de violência física entre os estudantes com o propósito de estranhamento e desnaturalização da realidade que os cerca. A compreensão dessa realidade que é construída e constantemente atualizada pelos mesmos sujeitos que as compõem é lugar de interesse da Sociologia. Esse campo do conhecimento se consolida como Ciência e disciplina de relevância para o ensino médio nesse processo de desnaturalização a partir da aplicação de seus conceitos e teorias. As teorias são sistemas de pensamentos que se conectam com a realidade e as interrogam fazendo emergir os sentidos que se colocam na subjetividade das ações dos sujeitos, o caso das práticas de violência. O fenômeno da violência, em especial a física, é uma questão relevante que precisa ser enfrentada na educação. Segundo Bridi (2010, p. 29), entre os desafios que se colocam para a Sociologia “está o de levar os alunos a compreenderem as várias dimensões da realidade – política, econômica cultural, ideológica, científica, religiosa – bem como as diferentes visões interpretativas, de maneira articulada [...]”. Desse modo, o PCN (2014) diz que:

A Sociologia contemporânea está, atualmente, muito empenhada em oferecer, tanto aos estudiosos, quanto ao estudante, a melhor compreensão possível das estruturas sociais, do papel do indivíduo na sociedade e da dinâmica social, isto é, das possibilidades reais de transformação social, na procura de uma sociedade mais justa e solidária (PCN, 2014, p. 88).

No eixo temático do PCN (2000) se percebe as preocupações em produzir conhecimento a partir de uma dada realidade. Mais do que isso, de tratar os fatos de forma científica, proporcionando um olhar mais sistematizado e refinado do fenômeno estudado, como é o caso das agressões físicas entre os estudantes no espaço escolar.

As categorias e também os conceitos da Ciência Sociologia se diferencia daqueles da disciplina para o ensino médio, cujas ferramentas articuladoras de um conhecimento sistematizado da realidade têm linguagem própria desse campo do saber científico. Entendo que a escolha dos conteúdos ou temas a serem abordados pelos professores e a metodologia utilizadas não são neutras, mas estão alinhadas a uma proposta político-pedagógica que deve atender às peculiaridades de cada professor e aluno, e é nesse sentido que as contribuições devem ser as mais distantes possíveis de um pré-condicionamento dessas escolhas. O que me fez pensar e apresentar algumas categorias analíticas acerca do tema violência e da análise do discurso sem pretender induzir o professor a um modelo de aula pré-definido. Assim, possibilitar a partir dessa temática o ensinar Sociologia estimulando o aluno a pensar sociologicamente esse fenômeno entre eles no espaço escolar. Nesse sentido, aponto para uma aproximação aos núcleos conceituais e temáticos do PCN (2000), conforme Quadro 30 dos eixos temáticos a seguir:

Quadro 30 - Núcleos conceituais e temáticos: expectativas de aprendizagem

| Eixos temáticos Indivíduo e sociedade | |
|---|--|
| Temas | Subtemas |
| 1. As Ciências Sociais e o cotidiano | <ul style="list-style-type: none"> • As relações indivíduo-sociedade • Sociedades, comunidades e grupos. |
| Fazer com que o aluno se perceba como integrante do todo social e, ao mesmo tempo, dos vários grupos e subgrupos que formam a sociedade. Ele traz sua vivência, analisa teorias e constrói conhecimentos. O estudante vai perceber que utiliza, no cotidiano, uma série de conceitos das Ciências Sociais, como os de sociabilidade, interação social, comunidade, grupo social, papéis sociais, organização social, sociedade etc. Além disso, pode relacionar sua biografia, ou de sua família, com a história social. O educando pode perceber, também, como os fatores sociais influenciam suas escolhas, mesmo que isso não seja, de imediato, evidente. | |
| 2. Sociologia como ciência da sociedade | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento científico versus senso comum • Ciência e educação |
| O aluno vai conseguir diferenciar a ciência de outras formas de conhecimento, como o mito, a religião, a filosofia, o senso comum e, principalmente, perceber os limites e os perigos de todas as formas de preconceito. Ele deve entender a importância da aplicação do método científico na análise dos fenômenos sociais. Nesse momento, seria importante estabelecer as relações entre Ciência e Escola. É principalmente na Escola que se dá a apropriação do conhecimento sistematizado. É na Escola, também, que se pensa a | |

| | |
|---|---|
| sociedade. Poderia ser executada uma série de atividades para a valorização da Escola e do processo pedagógico. | |
| 3. As instituições sociais e o processo de socialização | <ul style="list-style-type: none"> • Família, escola, Igreja, Justiça • Socialização e outros processos sociais |
| <p>O aluno deverá compreender o importante papel das regras e dos procedimentos padronizados na manutenção e na estabilidade das formações sociais. As instituições sociais mantêm relações de mútua dependência e representam, também, formas de poder e obstáculos às transformações. As estruturas familiares, educacionais, religiosas e jurídicas só muito lentamente sofrem mudanças. As instituições sociais orientam o processo de socialização dos indivíduos durante toda a sua vida. Os diversos processos sociais associativos (cooperação e acomodação) e dissociativos (competição e conflito) constroem as pontes que ligam o indivíduo à sociedade. Nesse momento, o aluno pode identificar e analisar o discurso teórico da Sociologia, para ser capaz de adquirir um novo olhar para a realidade social. (Ver “Competências da Sociologia”, PCNEM, 1999, p. 325).</p> | |

FONTE: Modelo extraído do PCN para Ensino Médio - Ciências Humanas e suas Tecnologias

O quadro dos eixos temáticos deixa claro que *o que ensinar* e *o como ensinar* deve ser feito pelo professor à sua maneira, observando as necessidades de suas turmas. Tomando como referência essa proposta, apresento as discussões sobre a violência ao longo desta dissertação como ponto de partida para a reflexão e elaboração do plano de aula do professor a partir de alguns conteúdos que irei apresentar. A própria ideia de discurso é um ponto a ser explorado pelo professor, pois a partir dele pode-se conhecer as relações de poder. As práticas de violência física também podem estar relacionadas a relações de poder, a reprodução de modelos de sociabilidade como expressão de formações discursivas específicas.

Nota-se ainda que esse eixo temático trata das instituições sociais e os processos de socialização e de sociabilidade. Nesse trabalho chamo a instituição familiar de grupo discursivo primário e os demais de grupo discursivo secundário. Outro ponto relevante desta pesquisa é o processo de socialização que está intimamente ligado aos grupos discursivos.

Vale destacar que embora parecidas morfológicamente, as palavras *socialização* e *sociabilidade* têm significados distintos, mas se correlacionam na prática. A sociabilidade é a capacidade natural à condição humana para viver em sociedade, sendo essa desenvolvida pelo processo de socialização (OLIVEIRA, 2007). Dito isso, a sociabilidade é resultado dos processos de socialização primário e secundário a partir do qual o indivíduo se desenvolve

de uma forma violenta ou não a depender do seu processo de socialização. O processo de socialização é fundante para os modelos de sociabilidade específicas. Daí a importância dos conteúdos apresentados no PCN (2000), na Ocem (2006) e reintroduzidos na BNCC (2018). Esse é um tema a ser problematizado, considerando o título subsequente que consta nas competências dos documentos anteriormente mencionados como parâmetros para o ensino da sociologia. Ver Quadro 31 referente as competências específicas a seguir:

Quadro 31 - Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio

| |
|---|
| 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. |
| 2. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. |
| 3. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. |

FONTE: Modelo extraído da BNCC – Base Nacional Comum Curricular

O quadro extraído da BNCC (2018), acerca das *competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio*, deixa claro o que ensinar e o que se pretende alcançar com essa prática pedagógica. Essa proposta coaduna com as orientações do PCN no sentido de estimular a capacidade analítica dos estudantes. É nesse sentido que associo ao PCN (2000), a Ocem (2006) e a BNCC (2018) alguns conceitos e categorias a serem debatidos nas aulas de sociologia como conteúdo a transbordar os livros didáticos e serem apresentados aos estudantes, respeitando o seu desenvolvimento cognitivo e conectado à modalidade de ensino.

A partir dessa proposta de conteúdos inicial, como referência a ser debatida nas aulas de sociologia, reforço as discussões referendadas pelo PCN (2000) sobre a violência física

problematizada no decorrer desta dissertação. Aqui aponto para a coerência que deve buscar o professor ao elaborar o plano de aula, ou seja, transbordar os conteúdos dos livros didáticos aproximando-se das propostas das orientações não-normativas e normativas da PCN (2000), OCEM (2006) e da BNCC (2018). É nesse sentido que apresento o tema da violência física a partir das ocorrências e os aspectos teóricos e analíticos utilizados nas análises dos discursos dos enunciadores acerca dessas práticas.

4.2 A seleção dos conteúdos - ensinando sociologia a partir das ocorrências

Não é pretensão de esta pesquisa apresentar planos de aula diretivos, mas oferecer alternativas para estimular o debate e a criticidade dos estudantes acerca dessa temática, dando aos docentes as possibilidades de conteúdos e de um novo olhar sobre a realidade da escola e de seus alunos. Dito isso, apresento o primeiro ponto para a reflexão nas aulas de sociologia, a partir de alguns aspectos: sociabilidade violenta, apassivamento, silenciamento, assujeitamento e estratégia de ação pedagógica.

Ensinar Sociologia no ensino médio, segundo Bridi (2010) é um desafio de ordem diversa colocado para o professor. Alguns casos são apontados pela autora, o primeiro se encontra na ordem reduzida de “[...] produção de matérias destinadas ao ensino desta disciplina e para esta etapa de escolarização [...]” (BRIDI, 2010, p. 136). Embora essa tese não ocupe mais um lugar de destaque na academia, ela fez parte dos principais debates para tornar essa disciplina obrigatória. Outro ponto a ser tratado pela autora, sendo esse atual, é o desafio de que a disciplina, por não ser obrigatória, pode ser percebida como uma cultura dispensável à formação escolar. O que recai sobre o professor a responsabilidade de convencer os alunos acerca da importância dessa área do conhecimento para a formação cultural e cidadã do estudante. Esse é um desafio que tem sido posto desde a sua obrigatoriedade e se intensifica com a secundarização dessa disciplina no currículo escolar (BNCC, 2018).

É importante destacar a fecunda relevância da seleção dos conteúdos associados à realidade vivida pelos estudantes, caso contrário, essa disciplina pode perder o sentido ou já não fazer sentido para o discente. Isso demonstra que uma disciplina escolar, parte de um processo na construção educativa intelectual, deve estar imbuída de conteúdos relevantes para

o processo de ressignificação das práticas, e não um mero aglomerado de conteúdos sem fazer sentido para os estudantes.

O aprendizado também depende da existência de conteúdos que dialoguem com o dia a dia e com os anseios dos discentes. Esse aspecto deve ser considerado pelos professores, sobretudo, aqueles relacionados às situações que são vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano escolar e fora dele. As ocorrências revelam em termos de conteúdo uma pluralidade significativa de temas a serem problematizados nas aulas: silenciamento, apassivamento e assujeitamento que estão relacionados às relações de poder. Também as situações de intolerância, de bullying, masculinidade e discriminação e outros fatores associados às práticas de violência física são temas próximos da realidade dos estudantes. Outros assuntos são, por exemplo: família, grupos sociais, sociabilidade, interação social, cooperação e cidadania, que podem e devem ser trabalhos nas aulas de sociologia observando os registros de ocorrências.

4.3 Sociabilidade violenta: silenciamento - uma relação de poder desigual

Nas ocorrências Oc5.Esc1, Oc7.Esc1 e Oc14.Esc1, a ideia de silenciamento dos sujeitos que praticaram as ações de violência é ponto importante no debate com os estudantes sobre as relações de poder. Ainda, para discutir o processo de consolidação de um exercício pleno de cidadania e de reconhecimento do outro como cidadão que se fundamenta no respeito mútuo. O uso da força entre eles é um ponto de partida importante para a reflexão. O silenciamento desses indivíduos marcados pelo discurso do enunciador revela e reafirma o modelo conservador e punitivo da escola como recurso ao disciplinamento e ao assujeitamento desses às estruturas escolares.

A ideia dos sujeitos que praticaram as ações de violência e a ausência dos fatores associados a esses atos, que corresponde às causalidades objetivas e subjetivas, além das práticas punitivas e a ausência dialógica, são pontos essenciais no debate com os estudantes sobre as relações de poder e a posição que eles ocupam nessa relação e no espaço escolar. Ainda, para refletir o processo de consolidação de um exercício pleno de cidadania e de reconhecimento cidadão. O uso da força entre eles não deve ser motivo de silenciamento, mas de possibilidades discursivas que melhor farão entender um fenômeno tão complexo como a

violência física, que nela represam todas as outras formas de violência. Possibilitar por meio do diálogo a exposição dos fatores motivadores é o primeiro passo para explicar a presença desse novo modelo de sociabilidade, para em seguida superá-lo dentro desse aspecto dialógico.

No documento normativo BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a capacidade dialógica deve ser incentivada pelas escolas. O documento, nesse contexto, propõe:

[...] que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área (BNCC, 2018, p. 561).

O diálogo é um princípio defendido na BNCC e uma ferramenta para estimular a capacidade dos estudantes na convivência com o diferente, respeitando a pluralidade de ideias. Esse modelo pautado no diálogo a ser observado na BNCC também se faz necessário para resolver os conflitos e estimular uma sociabilidade não violenta. Esse processo, seja ele como princípio ou ferramenta para a resolução de conflitos, tem sido relegado a um papel não muito importante na relação entre escola e alunos que praticaram ações violentas, como tem sido demonstrado no discurso dos enunciadores autores dos registros de ocorrências sobre as práticas violentas. Nessa pesquisa, uma das escolas se mostra mais receptiva ao processo dialógico que a outra. O silenciamento, nesse caso, demonstra uma relação de poder desigual e caminha em sentido contrário ao proposto pela BNCC e a percepção dessa pesquisa no que se refere às possibilidades de ressignificação das ações de violência entre os estudantes conforme indicado no discurso dos enunciadores.

Os documentos normativos e não-normativos são suporte pedagógicos que servem de orientação para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Há nesses documentos um norte para os professores e as escolas, não somente ao que deve ser ensinado, mas a maneira como deve se estabelecer as relações entre escola e aluno, aluno e conhecimento, aluno e seus pares no espaço escolar. As práticas dos alunos e a postura da escola frente a essas ações podem e devem servir de base para o debate e construção de um

saber crítico e sistematizado que parte do senso comum, mas que dele se distanciar (PCN, 2000; OCEM 2006; BNCC, 2018).

O silenciamento dos estudantes que praticaram as ações violentas no discurso do enunciador, autoridade para-oficial, sinaliza uma relação verticalizada impressa pela ausência do diálogo ou pela mínima condição de voz que não é dada a esses sujeitos. Nesse sentido, um possível caminhar contrário a um processo dialógico. O silenciamento indica a ausência do outro discursivamente, mas o apassivamento, em certa medida, pode ser visto como uma possibilidade de fala do estudante, mesmo limitado ao discurso do enunciador que fala por ele.

4.4 Sociabilidade violenta: discurso para-oficial – apassivando os atores de práticas violentas

As ocorrências Oc1.Esc2, Oc3.Esc2 e Oc4.Esc2, diferente das anteriores em que prevalece o silenciamento, me permitem pensar, inicialmente, numa possibilidade de manifestação de fala dos estudantes. Também apontam para alguns tópicos importantes a serem trabalhados nas aulas de sociologia como parte de um processo de estranhamento e desnaturalização: apassivamento e assujeitamento dos sujeitos que praticaram as ações de violência, mais uma vez trazendo o próprio tema da violência e a presença ou ausência dos fatores associados que correspondem às causalidades objetivas e subjetivas. Ainda a ausência ou presença das práticas punitivas e o processo dialógico são assuntos relevantes no debate com os estudantes. Ambos são pertinentes para refletir o processo de consolidação de um exercício pleno de cidadania e de reconhecimento cidadão.

Entendo que ensinar sociologia ancorada em categorias analíticas, inclusive da análise do discurso, oferece não só ao pesquisador ferramentas para entender o fenômeno da violência, mas e, sobretudo, aos professores e estudantes um instrumento crítico e menos ingênuo de análise da realidade social. Os métodos e as ferramentas analíticas organizadas pelos professores a serem trabalhadas nas aulas de sociologia como recursos para a interpretação das ocorrências e a partir delas a própria realidade dos estudantes colaboram com a proposta de uma educação mais reflexiva e menos cumulativa.

A educação nos termos reflexivos, ao pensar o conhecimento a partir das práticas de violência física no espaço escolar, atende a dois propósitos do ensinar sociologia no ensino médio. O primeiro é o de desnaturalizar uma realidade supostamente dada e aparentemente intransponível. O segundo propósito é o de pensar o ensino médio para além de uma condição propedêutica ou como um rito de passagem para o ensino superior (FERNANDES, 1985). Sendo assim, uma educação pautada na reflexividade e na crítica, função da sociologia, cumpre o papel de formar para o exercício da cidadania e do diálogo e, sobretudo, de um diálogo com outros campos do conhecimento e com outras culturas e grupos sociais (BNCC, 2018).

Os discursos escritos nos livros de ocorrências sobre violência física também são apresentados aos discentes como um universo de pesquisa a partir de uma realidade e trajetória em que eles mesmos são parte constitutiva. Assim, discutir a condição de apassivado do aluno no discurso do enunciador, autoridade para-oficial, é mostrar a sua condição de sujeito assujeitado às estruturas discursivas do universo escolar e proporcionar uma reflexão acerca de sua submissão de fala, enquanto sujeito do discurso popular, ao sujeito do discurso de autoridade para-oficial.

É importante, desse modo, refletir com os estudantes essa relação de poder desigual entre eles que emerge no discurso dos enunciadores como parte desse processo de estranhamento da relação de poder. Também cabe ao professor chamar a atenção para a condição de igualdade entre os alunos na hierarquia de poder e para o fato de que esses alunos autores ou vítimas das práticas de violência, apesar de suas diferenças culturais e sociais, são parte de uma mesma realidade. O que os leva a compreender, no discurso, a distância entre a teoria e a prática social e, sobretudo, o que reproduzem dos discursos que os antecederam, naturalizando a sua própria condição de subalternidade às condições que lhes são impostas discursivamente dentro e fora do espaço escolar.

4.5 Sociabilidade violenta e o etos da masculinidade

No eixo temático *as instituições sociais e o processo de socialização* podem ser trabalhados a partir da Oc1.Esc2 e Oc2.Esc2 (ANEXO 2). Essas ocorrências me propiciam

retomar o conceito de hipermasculinidade que está associado à necessidade de autoafirmação da masculinidade. Além disso, o uso das aspas é um aspecto significativo que marca, na narrativa do enunciador, a pluralidade de ideias e ao mesmo tempo a capacidade da escola em tornar mais democrática e efetiva a participação dos alunos agressores e vítimas na construção de um entendimento mais sólido sobre o acontecido. É interessante mostrar a importância do uso das aspas como ferramenta a demarcar no discurso a presença do outro, e ao mesmo tempo situações de ironia de um sobre o outro. Entender esse limite discursivo é olhar para o texto de uma maneira crítica e reflexiva.

A sociologia, de acordo com a Ocem (2006), tem um duplo papel que corresponde ao de desnaturalização e de estranhamento dos fenômenos sociais a partir de ferramentas teóricas e analíticas dessa Ciência, que podem ser traduzidos para o estudante, ou seja, essa tradução corresponde a uma linguagem que se aproxima da fase de aprendizagem desses alunos. Desse modo, os conceitos e categorias das Ciências Sociais, inclusive aqueles da análise do discurso que ao longo dessa dissertação foram instrumentos analíticos, devem ser conteúdo nas aulas de sociologia para compreensão das práticas de violência entre os estudantes no espaço escolar fora do senso comum:

Muitas vezes as explicações mais imediatas de alguns fenômenos acabam produzindo um rebaixamento nas explicações científicas, em especial quando essas se popularizam ou são submetidas a processos de divulgação midiáticos, os quais nem sempre conservam o rigor original exigido no campo científico. Do mesmo modo que explicações econômicas se popularizaram, sendo repetidas nas esquinas, nas mesas de bares, etc. e assim satisfazendo as preocupações imediatas dos indivíduos, alguns outros fenômenos recebem explicações que não demandam elaborações mais profundas e permanecem no senso comum para as pessoas (OCEM, 2006, p. 107)

Nota-se a partir da Ocem (2006) uma preocupação com as explicações simplistas acerca de determinados fenômenos sociais, o que, nesse caso, ocorre com os casos de violência física. Daí minha preocupação em discutir essa modalidade de violência entre os estudantes e demonstrar a sua complexidade. Esse é um fenômeno social que condensa em si mesmo as outras complexas formas de violência que também se manifestam no espaço escolar. A prática de violência física é a represa das outras formas de violência e ao mesmo tempo o transbordamento através do qual se pode chegar a diversos fatores associados à

violência física e a descobrir outras práticas de violência. Nesse sentido, a pesquisa tem um papel relevante frente à escola e aos professores no sentido da produção de um contradiscurso a desnaturalizar uma determinada realidade, possibilitando ao estudante desenvolver um pensamento crítico acerca de suas próprias ações como cidadão na construção de um ambiente escolar mais harmonioso.

A violência abordada nessa pesquisa não se limita a um aspecto de ordem puramente criminosa ou de ser tratada com maior repressão por parte das escolas ou por outros órgãos competentes, mas deve ser pensada e analisada do ponto de vista sociológico como um fenômeno complexo fazendo parte de uma rede de relações sociais. Nesse aspecto, as Ciências Sociais, em especial a Sociologia com seus instrumentos teóricos e analíticos, pode desenvolver no estudante do ensino médio a capacidade de compreensão da realidade e o contexto das práticas de violência no espaço escolar, ou seja, nesse processo o estudante pode ser capaz de se fazer conhecer enquanto sujeito e de conhecer e transformar essas ações e a realidade que os cerca.

Assim, os conteúdos devem ser incorporados às aulas de Sociologia de modo adequado à capacidade cognitiva dos estudantes, como já foi mencionado anteriormente. É nesse sentido que o professor deve, ao recorrer ao tema da violência, relacioná-lo com o meio social, político e cultural em que o discente está inserido e só assim o docente de fato incluirá o estudante no contexto de vida dele, tornando esse conhecimento significativo para esses alunos.

4.6 Muito além do senso comum

É preciso considerar as atitudes de violência desferidas contra o outro no ambiente escolar, sobretudo, quando são compartilhadas nas redes sociais como banalização do mal, para usar a expressão da Hannah Arendt (1999) e/ou teatralização do horror. Percebe-se, pois, a necessidade de ações reflexivas junto aos educandos, a fim de promover novas possibilidades de ações de empatia pelo outro e maior compreensão sobre o tema.

Dentre as atitudes de violência destaco a física, dada a sua natureza complexa. Portanto, entendendo que a escola é um dos ambientes formadores, é importante pensar sobre que maneira está sendo construído esse processo. Desse modo, pode-se, a partir das

ocorrências, estimular reflexões sobre as práticas entre os estudantes que têm consequências sobre o outro, muitas vezes irreparáveis.

A violência não é um fenômeno novo, tampouco ligado a uma região e/ou a uma localidade específica, mas difusa no mundo inteiro. Ela se apresenta em suas múltiplas faces, e em múltiplos lugares. A violência física é um fenômeno complexo e suas consequências vão de danos externos a internos, ou seja, o sujeito vítima de agressões físicas tem não só a dimensão do corpo marcado ou dilacerado, mas também possíveis danos que nem sempre são perceptíveis. O uso da força física é um fenômeno social de grande dimensão destrutiva que afeta todas as sociedades, dos mais pobres aos mais abastados. Essas práticas têm apontado, conforme indicado nas ocorrências, para a necessidade de problematizá-las a partir de um olhar científico em sala de aula e fora dela.

No eixo temático 2 do núcleo conceitual, Sociologia como ciência da sociedade, são trabalhados os tipos de conhecimento, o que deixa claro a relevância dos tipos de conhecimento, entre eles, o senso comum, porém chama a atenção para a importância da aplicação do método científico. A aplicação desse método para a análise dos fenômenos sociais estabelece aproximação da ciência com a escola. A sistematização do conhecimento é parte importante para estabelecer um novo olhar de sujeito-aluno acerca do objeto a ser analisado, o que corresponde nesse caso, entre outros as práticas de violência no espaço escolar.

4.7 Sociabilidade, cidadania e ética

Partir do tema violência - não só para ensinar Sociologia no Ensino Médio, mas para fazer pensar sociologicamente as práticas de agressão física entre os estudantes - é condição necessária ao enfrentamento desse fenômeno. Para isso, trazer para o debate a realidade do aluno significa transbordar os conteúdos dos livros didáticos e consequentemente poder levar o aluno a perceber o quão próximo está o ensino de sociologia da sua realidade e por essa razão potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Estender o processo formativo para

além dos livros já indica uma formação *omnilateral*²² no sentido próprio do termo, construindo desse modo, uma formação crítica do estudante do Ensino Médio.

As ferramentas teórico-conceituais específicas das Ciências Sociais, em especial da sociologia, podem contribuir significativamente para o estranhamento e a desnaturalização da realidade social (OCEM, 2006) e para uma formação cidadã para o não uso da violência na resolução dos conflitos, o que tem sido orientado no processo formativo dos jovens estudantes (LDB, 1996; CF/1988; PCN, 2000; OCEM, 2006) e por essa pesquisa. Dito isso, o diálogo é, segundo a BNCC:

[...] o exercício de deslocamento para outros pontos de vista e o reconhecimento de diferentes demandas políticas e central para a formação das juventudes no Ensino Médio, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo para avaliar os demais. Seguindo essa atitude inquiridora da realidade, é preciso que os estudantes percebam que a pretensão da validade e a aceitação de princípios universais têm sido questionadas por diversos campos das Ciências Humanas, visto que a legitimação dos saberes envolve um conjunto de códigos produzidos em diferentes épocas e sociedades. A razão e a experiência, por exemplo, são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para analisar sociedades fundadas em outras lógicas, produto de outras histórias e outros contextos” (BNCC, 2018, p. 567).

É por essas e outras razões que em um dado momento desse trabalho caracterizo a violência física de uma maneira muito particular para essa pesquisa e aqui a retomo da seguinte forma: agredir com chutes, esmurrar, puxar cabelos, usar as unhas para arranhar e/ou qualquer outro tipo de objeto, inclusive armas de fogo, que dilacerem o corpo ou a pele. O esforço em delimitar o entendimento acerca da violência física se dá no sentido de mostrar a condição fluida desse fenômeno, ou seja, o que hoje se entende por violência física pode não ter sido o mesmo em outros momentos históricos, tampouco poderá ser o mesmo em outras conjunturas sócio-políticas. Diante disso, conceituo violência física como todo movimento do corpo humano interpelado por fatores sociais com o propósito de ferir fisicamente o outro.

²²A formação *omnilateral* já é um princípio que atravessam os escritos marxistas como uma categoria que se funde a de trabalho como elo de desenvolvimento humano. A formação integral, nesse sentido, corresponde a igualmente de oportunidade e justiça, em que conhecimento e trabalho se fundiram num só propósito - transformação social. O modelo *omnilateral* de educação nesse trabalho corresponde a uma formação que devolve nos sujeitos a possibilidade de transformar o seu pensamento e as práticas violentas, e as estruturas que os assujeitam.

A violência física, no entanto, não é um fenômeno social de manifestação simples, pois traz consigo outras formas de violência e seus múltiplos fatores associados. Nesse sentido, faz-se necessário considerar:

O entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética. Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética pressupõe a compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade (BNCC, 2018, p. 567).

Observando o texto da BNCC, fica evidente o papel da escola no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que, nesse caso, é o respeito pelas diferenças. Respeitar as diferenças é:

Em suma, o conhecimento do Outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro, atitude fundamental a ser desenvolvida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse é o primeiro passo para a formação de sujeitos protagonistas tanto no processo de construção do conhecimento como da ação ética diante do mundo real e virtual, marcado por uma multiplicidade de culturas (BNCC, 2018, p. 567).

O primeiro passo para conhecer o outro em sua pluralidade é a presença do diálogo com o outro. É nesse sentido que o diálogo deve emergir na escola com os estudantes e entre eles, ou seja, considerar o outro como parte de processo de ressignificação das práticas é condição indispensável para se construir um olhar crítico e desnaturalizante.

4.8 Construindo um olhar emancipador

A problematização das práticas de violência física entre os estudantes no espaço escolar e no atual contexto constitui em uma parte significativa para o processo de ressignificação das ações dos discentes. No entanto, a construção de um olhar emancipador de si mesmo e do outro requer de o professor estar aberto para outros campos do saber e de conduzir o aluno próximo a um conhecimento que para ele faça sentido em seu dia a dia. Essa

aproximação da disciplina de Sociologia com a realidade do estudante permite a esses jovens vislumbrar esse campo do saber como algo próximo a eles.

Aprender a partir de um tema aplicando os conceitos e teorias da Sociologia (PCN, 2000; OCEM, 2006) não quer dizer que os estudantes não possam aprender os conteúdos dessa disciplina ou quaisquer outros das Ciências Sociais sem que lhes atribuam um significado. Mas o que se pretende para a Sociologia, no ensino médio, é uma aprendizagem que tenha relevância real e teórica, social e política aos olhos dos estudantes e daqueles que os ensinam.

As orientações extraídas dos núcleos conceituais e temáticos do PCN (2000) e das competências específicas elencadas na BNCC (2018) não pretendem ser um modelo de orientações de conteúdos linear, o que não seria possível dado a dinâmica dos fenômenos sociais, em especial o da violência física dentro da escola. Particularmente, no que diz respeito a essas práticas, alguns pontos devem ser levados em consideração. O primeiro aspecto a ser considerado é a trajetória social do aluno e em segundo o contexto em que esse estudante está inserido para compreender o porquê das práticas de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações cumprem a tarefa de oferecer à sociedade civil, à academia e à escola a explicação de forma mais específica e aprofundada sobre as práticas de violência no espaço escolar entre os estudantes. A instituição escolar em conjunto com outras instituições tem buscado meios para combater a violência e a preservação das múltiplas relações no espaço escolar.

Tratando de forma Científica, tais aspectos, sem desconsiderar suas possibilidades e virtudes, além de não pretender esgotar a discussão sobre a temática analisada. Espero com essa dissertação poder proporcionar às escolas e aos professores um novo olhar para o ensinar e o aprender sociologia no Ensino Médio. As práticas de violência, entre elas a física, não são novas. O que há de novidade nessas ações no espaço escolar são os seus contornos e a maneira como são percebidas pelos sujeitos envolvidos. O apelo à força física ora é um ato de impulso de ação e reação, ora um ato de manifestação de sentidos ou uma ferramenta necessária para a sobrevivência, seja no estado de natureza, seja num estado civil constituído (HOBBS, 2005). Observando essa lógica, a violência não deve ser e não foi, nesse trabalho, qualificada como irracional ou racional do ponto de vista cartesiano, tampouco uma ação compreendida como sinônimo de reflexão, mas como objeto de reflexão.

Sem pretender esgotar a discussão sobre a temática que me propus estudar, observo a partir de uma análise acerca dos discursos dos enunciadores expressos nos livros de ocorrências de duas escolas da rede pública que as práticas de violência física entre os estudantes e os fatores a elas associados revelam um modelo de sociabilidade específica e a maneira como a escola tem conduzido esses casos. Sendo assim, ancorei a discussão sobre a temática no aporte teórico de análise do discurso francesa. Esse modelo de sociabilidade precisa ser discutido para que os jovens sejam capazes de racionalizar os próprios atos e desnaturalizá-los, dando-lhes a possibilidade de agir diferente quando situações semelhantes às relatadas nos livros de ocorrência voltarem a acontecer.

Na análise realizada, identifico no uso da força física os múltiplos fatores a ela associados, que correspondem às causas objetivas e às motivações subjetivas dessas práticas entre os alunos no espaço escolar. A seguir, reforço as causas objetivas e as subjetivas,

identificadas anteriormente. De um a quatro, enumero as causas objetivas e de um a sete, as subjetivas.

1. Fuxico, “rapariga”, xingou de “nojenta”, antiga, jogou bolinha de papel, falando indiretas, conversa no whatsapp publicação no face, rapariga.
2. Bolinha de papel, não fez o trabalho que deveria ser apresentado pelo grupo, com isso, iniciam-se os risos e zombaria, estojo foi arremessado.
3. Ameaça, gestos obscenos (violência física da aluna).
4. Não sabia jogar, “encarando”, prendeu a bola nos pés, bolinha de papel, brincadeira.
5. Rixa, desafeto
6. Cansaço (excesso de trabalho, privação de sono e uso de remédio para se manter acordado), sentisse humilhado, sentindo um fraco por ter chorado (etos da hipermasculinidade).
7. Intolerância, encarar (a motivação subjetiva dessa ação envolve a subjetividade da interpretação, uma vez que não emerge no discurso do enunciador acerca da ação violenta praticada entre os estudantes, mas dentro de um contexto sócio-histórico interdiscursivo de autoafirmação da masculinidade).

A partir desses exemplos, reafirmo a ideia de que a violência é um fenômeno complexo e não deve ser pensado como uma ação puramente irracional ou racional, ou precedida de reflexão, mas como objeto de reflexão. Percebe-se também, a presença de um etos da masculinidade, quando o choro é associado a um momento de fraqueza e de humilhação. Em um dos registros, diz o enunciador: “O aluno [...] disse que [...] estava num alto nível de estresse e por ter sido humilhado pelas meninas e por não ter falado nada (você) explodiu. Ele ficou se sentindo um fraco por ter chorado[...] (sic)” (SEC, ESC2, OC2). Outro ponto importante que reafirma essa ideia é o ato de encarar conforme o enunciado a seguir: “*Segundo IIM, o aluno provocou no intervalo da aula, no dia 8 do 3, “encarando” IIM e perguntando o que ele estava olhando (sic)*”. A subjetividade de interpretação do ato de encarar é múltiplo e está associado a vários sentidos, a depender de quem encara, a quem encara e o contexto em que essa ação se manifesta, o que, nesse caso, nos remete à ideia de ultraje e insulto e de relação de poder em que a masculinidade estar sendo posta em xeque.

É importante destacar as práticas violentas entre alunas e também entre elas e o sexo oposto. Ficou evidente ao longo do texto e ilustrado nos gráficos a acentuada participação do gênero feminino nas práticas violentas, reproduzindo conscientemente ou não um modelo de sociabilidade hegemonicamente considerado masculino. Em que pese a compreensão do senso comum, a hipermasculinidade é algo que também se aplica a mulheres (NEVES, 2008; RIAY, 2001 apud NEVES, 2008). Nesse trabalho, fica claro que a reprodução de práticas hegemônicas da cultura masculina (virilidade) é incorporada ao universo feminino com mais intensidade, conforme demonstrado aqui. Esse modelo de sociabilidade, antes associado predominantemente à sociabilidade masculina, é mais um fator que precisa ser abordado em sala de aula, atendendo aos objetivos preconizados nessa pesquisa.

Outra questão crucial a ser destacada são os registros de uma das escolas que mostra com clareza que há menos espaço para o diálogo e uma tendência ao silenciamento da voz dos estudantes na narração dos episódios, ou seja, há pouco espaço para que se explique as causas e as motivações de suas ações. Isso diverge dos registros de outra escola, pois os enunciados indicam uma tendência para o diálogo e o silenciamento cede espaço para o apassivamento dos sujeitos. Assim, enquanto em um estabelecimento de ensino as falas dos alunos são recorrentemente silenciadas, no outro há mais espaço para que falem sobre os episódios em que se veem envolvidos, e essa abordagem diferenciada nos livros de registros das duas escolas pode ser índice de uma forma distinta de atuação pedagógica.

O processo dialógico, em alguns casos, leva os sujeitos sobre quem se fala ao estranhamento e à desnaturalização de suas práticas e, conseqüentemente, pode conduzi-los à sua ressignificação. Também há casos em que a escola não consegue estabelecer o diálogo e há outros em que as punições não vêm desacompanhadas de qualquer processo pedagógico, sendo, portanto, a punição pela punição.

Após as análises dos registros dessas duas escolas, concluo que há sociabilidades marcadas pelas práticas violentas entre alguns jovens no espaço escolar e a reprodução dessa nova sociabilidade como expressão de formações discursivas específicas, que pelo senso comum eram associadas majoritariamente ao sexo masculino. Constato ainda que a relação dialógica como processo de enfrentamento do problema pela escola não acontece em sua totalidade, mas de uma maneira relativa, ou seja, em alguns casos os estudantes são silenciados, apassivados e assujeitados à estrutura dos grupos discursivos escolares; em outros, há discussão e tentativa de ressignificação das ações dos jovens envolvidos.

É importante ressaltar que mesmo na Esc1 as falas dos alunos são recorrentemente silenciadas, na Esc2 há mais espaço para que falem sobre os episódios em que se veem envolvidos. Sendo essa uma abordagem diferenciada nos livros de registros das duas escolas que pode indicar uma forma distinta de atuação pedagógica.

Por fim, considerando a complexidade do fenômeno violência, essa pesquisa reconhece, apesar do registro tímido nos livros de ocorrência, a importância do processo dialógico da equipe pedagógica em esforço conjunto com familiares e órgãos competentes para a superação desse modelo de sociabilidade de práticas de violência física entre estudantes.

Esse estudo é apenas uma tentativa de compreensão das narrativas de registros dos episódios de violência física no espaço escolar e que não esgota outras formas de observação dos fatos. Nesse empreendimento, o foco foi dado às expressões escritas sobre os casos, mas muito pode ainda ser feito, num novo processo de pesquisa, que envolva a escuta de docentes e discentes, de modo a trazer mais dados ao que foi aqui analisado acerca das ações de violência entre os estudantes. Essa possibilidade de investigação, inclusive, pode ser tema para os professores de Sociologia em suas aulas no ensino médio.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas** / Miriam Abramoway et ali. – Brasília : UNESCO, Coordenação DST / AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (19): 25-42, jul./dez. 1990.

AQUINO, J. G. **Da (contra) normatividade do cotidiano escolar**: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cad. Pesqui.*, 41(143), 456-484, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a07v41n143.pdf> Acesso em: 20/06/2017.

_____, Julio G. **A Indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.24, n.2, p. 181-204, 1998.

ARENDT, Hannah. **Eichmman em Jerusalém** / Hannah Arendt; tradução José Rubens Siqueira. - São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2002.

BATISTA, Angelina. **A violência**: ensaio sobre o "homo violens". *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 3, n. 5, p. 169-172, agosto de 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000200022&lng=en&nrm=iso>. acesso em fev/2017.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders**: Estudos de sociologia do desvio / Howard Saul Becker; tradução Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica Karina Kuschnir. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1991.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Brasil. (2006). Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006 - Lei Maria da Penha.

_____, Pierre, 1930- **Meditações pascalianas I** Pierre Bourdieu; tradução Sergio Miceli. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____, Pierre. **O Poder Simbólico**. Pierre Bourdieu. 13ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____, Pierre. **Sociologia** / organizador [da coletânea] Renato Ortiz ; [tradução de Paula Monteiro e Alice Auzmendi]. – São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução a análise do discurso** / Helena H. Nagamine Brandao. - 2ª ed. rev. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **LDB** : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, 1996.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Ciências humanas e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3), 2006.

_____, Secretaria Nacional de Juventude da Presidência da República. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Brasil). UNESCO. **Índice de vulnerabilidades juvenil da violência 2017**: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes, 2017.

BRIDI, Maria Aparecida. **Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio** / Maria Aparecida Bridi, Silvia Maria de Araújo, Benilde Lenzi Motim. – 1ª ed., 1ª repressão. – São Paulo : Contexto, 2010.

BUTLER, J. P. (2010). **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARRANO, Paulo. **Violência nas escolas**. Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF, 2009. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Carrano_Violencia_escolas.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

CECHETTO, F. R. (2004). **Violência e estilos de masculinidade**. Rio de Janeiro: FGV.

CHAMLIAN, Helena C. **Anotações sobre a questão da disciplina na escola**. Cadernos de História e Filosofia da Educação, Brasília, v.3, n.5, p. 127-147, 2000. FRANCO, Luiz A. C. A Disciplina na escola. Ande, São Paulo, v.11, p. 62-67, 1986.

CHARLOT B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias. 2002(8): 432-43. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. acesso em: 27/06/2017.

CHAUÍ, Marilena e OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Filosofia e Sociologia**. Série Novo Ensino. Volume Único. Editora Ática, 2007.

COSTA, Rosane A. **Disciplina na escola e constituição da subjetividade**. Rio de Janeiro: E-papers, 2002.

CRITELLI, Dulce Mara. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DADOON, R. **A violência**. Ensaio acerca do homo violens. Trad. P. Ferreira, C. Carvalho. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas escolas**: divergências sobre palavras e um desafio político. In: Violência nas escolas e políticas públicas / organizado por Eric Debarbieux e Catherine Laya. . Brasília : UNESCO, 2002.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade/Norbert Elias e John L. Scotson; tradução, Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Siissekind; apresentação e revisão técnica, Frederico Neiburg. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: LDA, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social** / Norman Fairclough; Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. - Brasília : Editora Universidade de Brasília. 2001.

FERNANDES, Florestan. **O ensino da sociologia na escola secundária brasileira**. Primeiro dossiê de ciências sociais. São Paulo: Ceupes-USP/CACS-PUC, 1985, p. 46-58.

FERREIRA, Hugo Monteiro. NEVES, Maria Angélica de Deus Xavier **Infância, violência na escola**: diálogos e contextos. Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE, Recife, Vol. II, N. 9, Ago/Dez, 2016.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo. In: INDURSKY, Freda & FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 6ª Ed. – São Paulo : Ática, 1998.

FONSECA, Débora Cristina (et al). **Contradições do processo de disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014.

_____, Débora Cristina. SALLES, Leila Maria Ferreira. PAULA e SILVA, Joyce Mary. **Contradições do processo de disciplinamento escolar:** os “Livros de Ocorrências” em análise. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 1, 35-44, jan.-abr/2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

_____, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - 5 reimpr. - São Paulo : Atlas, 2012.

GODOI, Christiane Kleinübing, COELHO, Ana Lúcia de Araújo Lima. **Análise Sociológica do Discurso:** Aproximação dos Elementos Epistemológicos, Metodológicos e Técnicos ao Campo Organizacional. XXXV Encontro da ANPDE, Rio de Janeiro/RJ - 4 a 7 de setembro de 2011.

GUIMARÃES, S. P. & CAMPOS, P. H. F. (2007). **Norma Social Violenta:** Um Estudo da Representação Social da Violência em Adolescentes.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**, ou, Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil / Thomas Hobbes ; tradução Heloisa da Graça Burati. – 1. Ed. – São Paulo : Rideel, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil;** prefácio de Antonio Cândido. 16. ed. Rio de Janeiro J. Olympio. (Documentos brasileiros, v. n. 1), 1983.

JÚNIO, Durval. **Quem é froxo não se mete...** Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10928/8089>.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivilidade na escola:** nem vítimas, nem culpados. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LEVISKY, David Léo. **A violência na sociedade contemporânea** [recurso eletrônico]/ organizadora Maria da Graça Blaya Almeida. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LÜDKE, Menga. L975p. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas I Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. **Criminalidade violenta:** por uma nova perspectiva de análise. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 13, p. 115-124, nov. 1999.

_____, Luiz Antonio. **Sociabilidade violenta:** por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-84, jan./jun.

2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922004000100004. Acesso em: 14/09/2017.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: Introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Analisando discursos constituintes**. Revista do GELNE Vol. 2. Nº 2, 2000.

_____, Dominique. **Análise de texto de comunicação** / Dominique Maingueneau: tradução de Cecília P. de Souza e Silva. Decio Rocha. - 3. Ed. - São Paulo : Cortez; 2004.

_____, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

_____, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. Curitiba: Criar Edições. 2006.

_____, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso** / Dominique Maingueneau; tradução Freda Indursky: revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP i Pontes : Editors da Universidade Estadual de Campinas, 3a edição, 1997.

MALTA et al. 2010. **Vivência de violência entre escolares brasileiros**: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). Ciência & Saúde Coletiva, 15(Supl. 2):3053-3063. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v15s2/a10v15s2.pdf>. Acesso em: 16/06/2017.

MARCUSHI, Luis Antonio. **Ação dos verbos introdutórios de opinião**. Ver. Bras. de Com. S. Paulo, ano XIV, nº 64, pág 74-92, jan/jun, 1991.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise do discurso e análise crítica do discurso**: desdobramentos e intersecções. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura. Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009- ISSN 1807-5193.

MELO, Patricia Bandeira de. ASSIS, Rodrigo Vieira de. **Mídia, consumo e crime na juventude**: a construção de um traçado teórico. CADERNO CRH, Salvador, v. 27, n. 70, p. 151-164, Jan./Abr. 2014.

MELO, Patricia Bandeira de. **Sujeito sem voz**: Agenda e Discurso sobre o Índio na Mídia em Pernambuco. Dissertação / UFPE – Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Recife, Agosto de 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Laços perigosos entre machismo e violência**. Ciência & Saúde Coletiva, 10(1):18-34, 2005. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csc/v10n1/a03cv10n1.pdf>.

MISSE, Michel. **Malandros, marginais e vagabundos & a acumulação social da violência no Rio de Janeiro**. Tese apresentada ao Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, em 20 de dezembro de 1999.

_____, Michel. **Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro**. Civitas, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 371-385, set.-dez./2008.

MORO, N.O. (2006). "**livro preto**": como eram tratadas a disciplina e a indisciplina nas escolas da região dos Campos Gerais - sua base legal, conteúdo e representações sociais que produzem. Navegando na história da educação brasileira.: José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani e Maria Isabel Moura Nascimento (orgs.). 1. CD-ROM, ISBN: 85-7713-029-0, Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: do múnios e fronteiras**, Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cor tez, 2003. Cap. 1, p. 124.

NASCENTE, Renata Maria Moschen. FONSECA, Débora Cristina. **Conflitos e livros de ocorrência no cotidiano da escola pública**: alguns caminhos de investigação. 37ª Reunião Nacional da ANPED — Florianópolis, UFSC, 04-08 out/2015.

NASCIMENTO, K. A.; DIAS E SOUSA, AZEVEDO; C. A.; I. A. S. **Registros em livros de ocorrência das escolas públicas de cidades localizadas a leste de Minas Gerais**: uma análise documental, (2007). Grupo de Pesquisa Infância e compromisso da sociedade. Universitário de Caratinga – UNEC. [http://www.unec.edu.br/ics/pesquisas/registros em livros de ocorrencia](http://www.unec.edu.br/ics/pesquisas/registros%20em%20livros%20de%20ocorrencia). Acesso em: jun/2017.

NEVES, Paulo R. "**As meninas de agora estão piores que os meninos**": gênero, conflito e violência na escola. São Paulo: FEUSP (Dissertação), 2008.

OLIVEIRA, Juliana Prudente de. **Representação social da violência na escola**. Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, 2002.

ORLANDI, E **Espaço da violência**: o sentido da delinquência. Cad.Est.Ling., Campinas, 51(2): 219-234, Jul./Dez. 2009.

_____, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____, E. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos / Eni Puccinelli Orlandi. – 6ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAIN. Jacques. Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir? In: SILVA, JMAP., and SALLES, LMF., orgs. **Jovens, violência e escola**: um desafio contemporâneo [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. ISBN 978-85- 7983-109-6, 2010, 182 p. Acesso em: mar/2017.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas**, 1975. In: Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux / organizadores. Francaise Gadet; Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani... [et al.] — 3. ed. — Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **A análise de discurso: três épocas**, 1983. In: Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pecheux / organizadores 3.ed. Francaise Gadet; Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani... [et al.] — 3. ed. — Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____, Michel. **Delimitações, Inversões, Deslocamentos**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19. Campinas: Unicamp. 1990.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: Parâmetros curriculares de filosofia e sociologia Ensino Médio**. Recife: Undime, 2013.

PIROLA, Sandra Mara Fulco. FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **O problema da “indisciplina dos alunos”**: Um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(2): 81-99, 2007. Disponível em <[http:// www.uepg.br/olhardeprofessor](http://www.uepg.br/olhardeprofessor)>. Acesso em: 5 de maio de 2018.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Curitiba, Criar Edições, 2002.

PRIOTTO, Elis Palma e BONETI, Lindomar Wessler. **Violência escolar**: na escola, da escolar e contra a escola. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009 ISSN 1518-3483 *Rev. Diálogo Educ.*, Curiti Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2589&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em 20/06/2017.

RATTO, A.L.S. (2002) **Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública**. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun/jul, nº 20, 2002.

_____, A.L.S. (2006). **Disciplina, Infantilização e Resistência dos Pais**: a Lógica Disciplinar dos Livros de Ocorrência. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1259-1281, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: dez/20017.

_____, Ana L. S. **Disciplina, vigilância e pedagogia**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.131, p. 481-510, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1237131.pdf>. Acesso em: mai/2017.

_____, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: (in) disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/lisispencergoethel/livro-livros-de-ocorrencia-ratto>. Acesso em: jul/2017.

RUOTTI, C. **Os sentidos da violência escolar**: Uma perspectiva dos sujeitos. São Paulo: 2006 (Dissertação: Sociologia- USP).

SIMMEL, George. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade** / George Simmel; [tradução, Pedro Caldas]. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SOARES, Antonio Mateus de Carvalho. **Composição da sociabilidade violenta no Brasil**. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 175-190, jan./jun. 2014.

SPOSITO, M. **A Instituição escolar e a violência**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.104, p. 58-75, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/717/733> Acesso em: 20/06/2017.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. **A cidadania Dilacerada**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 37, jun. 1993.

_____, J. V. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

_____, J. V. **As lutas sociais contra as violências**. *Política & Sociedade*. Dossiê. Nº 11 – out, 2007.

_____, J. V. **Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”**. *São Paulo em Perspectiva*, 18(1), 3-12, 2004.

_____, J. V. **Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades**. *Sociologias* [online]. 2002, n.8, p.16-32. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200002. Acesso em: 20 de out. 2016.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa** / Içami Tiba. — São Paulo: Editora Gente, 1996 — 1a ed. Obs corrigir o ano de publicação no corpo do texto.

WEBER, Max, 1864-1920 **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Volume 2 / Max Weber; tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF : Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WIEVIORKA, Michel. **O novo paradigma da violência**. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 9(1): 5-41, maio de 1997.

_____, Michel. **Violência hoje**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(Sup.): 1147-1153, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a02v11s0.pdf>. Acesso em: ago/2017.

ZALUAR, A. (2014) Etos guerreiro e criminalidade violenta, in RATTON, José Luiz e AZAVEDO, Ghiringhelli de. **Crime, polícia e justiça no Brasil** / Organização Renato Sérgio de Lima, José Luiz Rattton e Rodrigo Ghiringhelli Azavedo. – São Paulo : Contexto, 2014.

ZALUAR, A. **"Hipermasculinidade" leva jovem ao mundo do crime**. ENTREVISTA DA 2ª por Antônio Gois à - Alba Zaluar, 2004. Disponível em: http://nupevi.iesp.uerj.br/artigos_midia/Hiperm.pdf. Acesso em: 16/08/2017.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência** [recurso eletrônico] : seis reflexões laterais / Slavoj Žižek ; tradução Miguel Serras Pereira. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2014.

ANEXOS

Oc1.Esc1 (ANEXO 1)

Caruaru, 16 de fevereiro de 2016. Na tarde de hoje, os alunos E1M e E1M se envolveram em uma luta corporal que rápido foi desfeita com o auxílio de alguns alunos. A mãe de E1M foi contactada e convidada a comparecer na manhã do dia 17 de fevereiro. O mesmo foi feito com o pai de E2M mas não era completada a ligação. Após conversa com a diretora, ambos ficaram de retornar no dia seguinte para uma conversa. Os alunos foram chamados e a diretora Aparecida conversou com eles e os advertiu verbalmente e por escrito que este tipo de comportamento não poderá ser repetido, o aluno E3M se apresentou e também ouviu as recomendações. Na presença de todos os presentes os mesmos pediram desculpas e assinam se comprometendo com a paz.

Oc2.Esc1 (ANEXO 2)

Caruaru, 10 de maio de 2016. As alunas, E1F e E2F se envolveram em uma luta corporal após acusação de envio de uma foto e filmagem da outra como forma de denúncia, fuxico. Foram convocados os pais dos envolvidos. A mãe E2F se compromete em vir no dia posterior (11/05). O pai de E1F se apresentou de imediato e após ouvir todo o ocorrido aceitou as punições proferidas pela escola ficando ausente da escola por três dias.

Oc3.Esc1 (ANEXO 3)

Caruaru, 02/06/2016. Hoje no horário de 11:20, ocorreu uma agressão física, da aluna E1F com o aluno E2M, onde a mesma veio bater no rosto do aluno, ela provocou o mesmo jogando bolinha de papel e passando, esbarrando encima dele. Ela será suspensa por três dias, onde só poderá assistir aula com a presença dos pais.

Oc4.Esc1 (ANEXO 4)

Caruaru, 09 de junho de 2016 E1F e E2F, se agrediram física e verbalmente na escola. E1F disse que E2F a chamou de “rapariga”, depois que ela a xingou de “nojenta”. E1F foi a

sala de E2F e a agrediu fisicamente e E2F revidou. Segundo relato de E1F, elas têm rixa antiga desde o tempo em que E2F namorou o irmão de (E2F) E1F. O pai de E1F não pôde comparecer, mas o pai de E2F veio à escola e tomou conhecimento, como também o marido de E1F. As duas pediram desculpas e se comprometeram em não mais irem à sala uma da outra, nem prosseguir com as provocações. Expliquei a ambas que esta escola faz parte do Projeto Escola Legal e que possui um comitê de mediação de conflitos e todos acordaram de que essas atitudes foram desnecessárias e não mais devem ser repetidas.

Oc5.Esc1 (ANEXO 5)

Caruaru, 26 de julho de 2016. O aluno E1M se envolveu em uma briga com os alunos E2M e E3M e foi suspenso até o dia 1º de agosto.

Oc6.Esc1 (ANEXO 6)

Caruaru, 05 de agosto de 2016. Recebemos a denúncia que as alunas E1F E2F E3F, E4F E5F e E6F brigaram no final das aulas. Chamamos os pais das alunas, repassamos a situação, orientamos as alunas e todas se comprometeram a agir diferente, respeitando-as e ciente que, caso

Oc7.Esc1 (ANEXO 7)

Caruaru, 10 de fevereiro de 2017. Os alunos E1M e outro estudante que não foi identificado discutiram no refeitório chegando a prática da violência física. Foi dada a ele E1M, três (03) dias de suspensão.

Oc8.Esc1 (ANEXO 8)

Caruaru 20 de Abril de 2017. Os alunos E1M e E2M, se desentenderam em sala de aula, havendo agressão verbal e indícios de agressão física. Os mesmos conversaram comigo (Autoridade do discurso para-oficial) e foram liberados para que viesse na próxima segunda-feira (24/4) acompanhado pelos responsáveis para que conversem com a gestora da escola.

Oc9.Esc1 (ANEXO 9)

Caruaru, 25 de abril de 2017. Os alunos E1M e E2M, no término da aula de educação física, agrediram-se verbalmente e fisicamente. E2Mbateu em E1M pois este não sabia jogar. Após uma conversa com a gestão, os alunos estarão suspensos das atividades escolares por 3 (três) dias. Os alunos são do 1º D.

Oc10.Esc1 (ANEXO 10)

Caruaru, 21 de setembro de 2017. As alunas, E1F, E2F, E3F, E4F, E5F e E6F, vieram a gestão de anunciar o aluno E7M por ameaçar e por usar de violência batendo com a mão da aluna e o mesmo já havia ameaçado outra vez as mesmas. A escola em equipe decidiu orientar os alunos envolvidos e advertir os mesmos para que não aconteça novamente essa infração.

Oc11.Esc1 (ANEXO 11)

Caruaru, 05 de outubro de 2017. No final do turno o profº, autoridade do discurso para-oficial trouxe os alunos E1M, e E2F se destratarem e houve gestos obscenos e agressão verbal de E1M e violência física de E2F. O pai de E2F entrou e ficou sabendo de tudo e conversamos, e a orientação foi dada para que isso não aconteça novamente, temos a partir de agora.

Oc12.Esc1 (ANEXO 12)

Caruaru 31 de outubro de 2017. A aluna E1Fprocurou o educador de apoio para se queixar dos alunos E2M e E3F, que estava sendo vítima da prática de bullyng. Após sair da sala de aula, a aluna se deparou com os outros dois alunos que mais uma vez voltaram a insultá-la. A mesma, de imediato, agrediu o aluno E2M e todos foram conduzidos à direção. O aluno E4M e E2M não entraram em acordo com o diálogo e é solicitada a presença dos pais após cumprimento dos 3 (três) dias de suspensão. Vale lembrar que esta suspensão se dá pois os dois alunos não apresentam condições de conversa e não reconhecem ser crime a ação proferida por eles. A aluna E1F também cumprirá 3 (três) dias de suspensão tendo que,

também, apresentar os pais ao fim deste período. A mãe de E1F esteve na escola no dia 08/11/17 e foi orientada que este episódio não deverá ocorrer e que qualquer problema deverá nos procurar.

Oc13.Esc1 (ANEXO 13)

Caruaru, 14 de novembro de 2017. As alunas E1F e E2F agrediram-se durante a aula do profº autoridade do discurso par-oficial por motivos de desafetos, alegando que E1F jogou um objeto em E2F e a mesma revidou com empurrões e puxão de cabelo. O coordenador do turno as trouxe para gestão para conversar. A aluna E1F desrespeitou a gestora pedagógica e a analista tendo como prova todos que estavam na sala. Os pais de E1F estiveram na escola em 20/11/17. Foi acordado mudá-la de turno escolar. Ela irá para o 1º I da tarde a partir 20/11/17.

Oc14.Esc1 (ANEXO 14)

Caruaru, 21 de novembro de 2017. Os alunos E1M e E2M agrediram-se com socos no horário do intervalo, prometendo-se continuar a agressão fora da escola. Foi chamado os pais de cada aluno. Foi dada suspensão de três (03) dias aos dois a partir de hoje.

Oc15.Esc1 (ANEXO 15)

Caruaru, 30 de novembro de 2017. As alunas E1F e E2F se envolveram em uma discussão na entrada da escola no turno da manhã. E2F foi agredida no rosto por E1F, vindo a quebrar o óculos segundo E1F. E2F estava falando indiretas sobre ela e veio tomar satisfação com E2F. Em conversa com as alunas, acordamos que as mesmas devem deixar a vida da outra de lado e que se respeite. Na ocasião pedimos que a mãe das alunas compareçam à escola para conversamos sobre o ocorrido.

Oc16.Esc1 (ANEXO 16)

Caruaru, 12 de dezembro de 2017. O aluno E1M foi acusado por um colega de sala de ter agredindo-o com um soco. O colega que o acusa é também a vítima da agressão. O fato

ocorreu na sexta passada (09/12) enquanto desciam pela rampa de acesso após conclusão da avaliação. O aluno E1M saiu correndo da escola ficando a vítima que nos procurou sem saber do motivo. O aluno agressor ao ser identificado na tarde de hoje e direcionado à direção para esclarecer o ocorrido, nos comunicou de que o episódio já era para ter sido ocorrido mas que não tinha feito por ter medo de perder o ano letivo.

O pai do referido aluno E1M compareceu a escola e soube de todo o ocorrido. No momento, está levando a transferência.

Oc1.Esc2 (ANEXO 1)

Caruaru, 10 do 03 de 2016. O aluno E1M foi chamado a direção juntamente com o pai para esclarecer um fato de agressão física com aluno do 1º ano (ainda desconhecido). Segundo o aluno E1M, o aluno provocou no intervalo da aula, no dia 8 do 3, “encarando” E1M e perguntando o que ele estava olhando. Na saída, às 12 :00, o aluno do 1º ano estava com outros seis ou 6 ou 7 amigos e foi “encarar” E1M, no momento ocorreu agressão física mútua. Conversamos com o pai de E1M e iremos averiguar quem é o aluno do 1º ano para esclarecermos os fatos. Conversamos com a mãe de E2M sobre a agressão com o E1M. Segundo informações da mãe, o aluno tem desejo em estudar em outro horário. Desta forma ficou acordado em E2M ser transferido para o horário da tarde. Ficou acordado de se E2M brigar ou agredir outro aluno da escola, ele será transferido para outra escola, já que o aluno ligou para amigos de fora da escola para vir ver no momento da briga criando um grupo para apoiá-lo. No dia 11 de março de 2016, recebemos os pais de E2M para tratar de agressão física por parte dos alunos E2M e o aluno E1M na saída da escola no dia 8 de Março. Segundo E2M eles começaram a se desentender porque o mesmo pisou no pé do outro sem querer. No outro dia E1M parou em sua frente e o encarou. E na saída do turno os dois se agrediram. E2M afirmou que não trouxe nenhum aluno de outra escola para brigar com E1M. Autoridade do discurso para-oficial colocou que todo problema deve ser apresentado à gestão da escola, porque temos os canais e caminhos necessários para solucionar os conflitos, através de parceria com o Conselho Tutelar e a Escola Legal. Mostrou aos pais e E2M a importância de se respeitarem.

Oc2.Esc2 (ANEXO 2)

Caruaru, 26/02/2016. As alunas E1F, E2F, E3F, E4F e E5F foram chamadas na direção pela autoridade do discurso para-oficial para averiguar o ocorrido no dia anterior (25/02/2016), na última aula que resultou na agressão verbal e física com E6M. E4F disse que o grupo se juntou para dividir as tarefas para apresentar o trabalho de física sobre termômetro digital. Foram divididas em slides, a pesquisa e falas. E6M ficou responsável em fabricar um termômetro digital, que foi ideia do aluno. E1F adoeceu e não pode vir na segunda e terça, e não conseguiu trazer a pesquisa, mas E5F mostrou os slides que havia montado.

Na terça, E4F perguntou a E6M se o termômetro estava pronto e ele afirmou que estava terminando. Na quarta ainda perguntaram, no horário da chegada, se o trabalho estava pronto, E6M confirmou que estava tudo pronto. Antes do professor autoridade do discurso para-oficial chegar na sala, uma colega perguntou a E7F (que faltou na presente data) se o trabalho estava pronto e a aluna disse, se referindo a E6M, que “este irresponsável não fez a parte dele do trabalho e agente ficou prejudicada”. E6M tentou se explicar e as alunas não o deixaram falar. Todos foram sentar. No momento da última apresentação dos grupos o deles ficou por último – Como as meninas sabiam que o trabalho estava incompleto, não se levantaram. E E6M levantou-se e disse que ia apresentar o trabalho. Segundo as alunas, ele começou a dizer que fabricar um termômetro digital é muito difícil e era mais fácil que o professor mandasse fazer pão com ovo – neste momento as alunas da turma começaram a rir e zombar da situação. Na quinta, o grupo foi dividido, e E4F ficou de fora. Quando o grupo terminou a apresentação, E5F perguntou porque estava de fora e explicou ao professor que estava com tudo pronto. Neste momento E6M disse a E5F que ela perguntasse a amiguinha, apontando com grosseria para E4F. O professor chamou todos os envolvidos para a sala ao lado, que estava vazia, para tentar solucionar o impasse diante do ocorrido. Todos contavam os fatos ao professor e quando o professor encontrou a solução em separar o grupo e ter uma nova data para a apresentação, E6M não concordou e se alterou dizendo que trabalhava manhã e noite e estudava à tarde, toma dipirona para ficar acordado para chegar “uma dessa” para atrapalhar o trabalho. Foi quando E5F levantou-se e perguntou com quem ele estava falando, pois ele estava apontando para E5F e depois para E4F, E5F e E6M agrediram-se mutuamente sendo impedido pelo professor e alunos que estavam presentes. As alunas

reconheceram o erro em ter agredido e não ter comunicado ao professor desde o início o que estava ocorrendo quanto a organização do trabalho. Lembro, que ao final das agressões, quando as alunas E4F e E5F estavam saindo da sala com a professora E7F, E6M disse: “Isso não vai ficar assim! Vocês vão me pagar!” Então as alunas perguntaram se isso era uma ameaça, ele confirmou que: Sim! No dia 26/02/2016, O professor autoridade do discurso para-oficial, foi chamado a gestão para esclarecer os fatos ocorridos no dia anterior com alguns alunos do 2º ano G. O professor afirmou que na quarta feira (24/02) foi o dia para os grupos fizessem suas apresentações sobre alguns tipos de termômetro. O grupo que ficou para falar sobre termômetro digital ficou por último. Neste momento o aluno E6M levantou-se e disse que iria apresentar o trabalho sozinho, e começou a falar que era melhor que o professor tivesse pedido para fazer um pão com ovo ou um cuscuz com leite que era mais fácil do que fabricar um termômetro digital, foi nesse momento que o professor interrompeu o aluno e perguntou se ele iria apresentar o trabalho. Então o aluno disse que é porque o trabalho não tinha ficado pronto, neste momento a aluna E5F levantou-se e começou a pedir que E6M dissesse a verdade do porque do trabalho não ter ficado pronto. A turma começou a fazer barulho gritando que ia ter briga. Então o professor afastou a aluna que já estava vindo em direção a E6M. O professor percebendo o conflito entre o grupo, marcou uma conversa com o grupo no dia seguinte (quarta /dia 25/02). Na quinta, quando os outros grupos começaram a se apresenta, o grupo de E6M, pediu para se apresentar, então ficaram para se apresentar por último, e apenas quatro dos sete participantes apresentaram o trabalho. O professor achou estranho do porquê nem todos estarem a frente da turma para a apresentação. Ao término da apresentação, as alunas que ficaram de fora começaram a dizer que o grupo não tinha a mínima consideração já eles também realizara, parte da pesquisa. Neste momento criou-se um bate-boca entre os componentes do grupo e a turma começou a gritar “Briga! Briga!”. E6M tentou explicar ao professor, dizendo que trabalha de manhã, tarde e noite e não tem tempo para nada e mesmo assim fez o trabalho ficando até três da manhã e esse povo que não quer nada... (se referindo as meninas que ficaram fora do grupo) apontando com o dedo de forma agressiva. Então as alunas foram em direção a E6M para agredi-lo e ele também as agrediu. Segundo o professor, foram tapas e murros trocados entre os três. O professor, com ajuda de outro aluno, conseguiram separar os três e os trouxeram para a sala vizinha, que estava vazia, para conversar com o grupo todo. Na conversa com o grupo, o professor percebeu que E6M achava que as meninas estavam erradas por terem colocado a culpa nele da não realização do

trabalho e que elas também não fizeram nada para realiza-lo, já as meninas reconheceram o erro delas, mas que também não justificava a agressão. O professor por bem desfazer o grupo e marcar uma nova data para a realização/apresentação do trabalho. Como os alunos estavam muito nervosos, o professor pediu para que as meninas fossem na frente com a professora A ficou com E6M tentando acalmá-lo. O professor frizou o descontrole de E6M, afirmando que ele apresentou em vários momentos atitudes de descontrole: virou os olhos, apertava as mãos com muita força (como se bufando). No momento da saída das alunas da sala de aula, E6M ainda disse às alunas. “Isso não vai ficar assim! Vocês vão me pagar!” As alunas perguntaram se isso era uma ameaça e ele afirmou dizendo que “É sim!”. No dia 29/02/2016, o aluno E6M foi convidado a vir a gestão para ouvir o que foi que aconteceu no tocante do trabalho. E6M começou sua fala dizendo que todo mundo estava eufórico em relação ao trabalho. Uma menina do grupo que ele não sabia o nome o incumbiu de fazer o termômetro digital. O mesmo foi pesquisar e viu que não dava para fazer e informou aos colegas na quarta-feira (dia do trabalho) que não tinha feito. O grupo decidiu não apresentar o trabalho porque E6M não trouxe o termômetro e a menina que ficou de trazer o slide também não trouxe. E E6M achou que deveria apresentar porque todos pesquisaram e ele foi à frente da sala e justificou a não apresentação da turma e que o grupo deveria está com ele se justificando. A mesma menina levantou-se e falou que tinha vindo com dores nas costas e iniciou-se um mal estar. O aluno foi sentasse e outro aluno aconselhou que fosse feito um slide. Ele decidiu chamar alguns integrantes do grupo para fazer o trabalho. E8M perguntou a E4F e ela disse não. Então ficou de fora E4F e E5F porque segundo o aluno não quiseram participar. Sendo que as mesmas só foram chamadas quando tudo estava resolvido. Foi feito a apresentação dos trabalhos e ao final as meninas que ficaram de fora se levantaram e gerou-se um mal estar porque elas pesquisaram e ficaram de fora. O professor autoridade do discurso para-oficial chamou a atenção das alunas e disse que ia conversar com todos os alunos do grupo no final da aula. E6M gostou muito da decisão do professor. Ele colocou que trabalha muito, estuda, não come direito, toma dipirona para dor constantemente e café para ficar acordado. E eu estava estressado e falei, eu tenho muitos compromissos e uma coisa dessas vem falar. Diante dessa fala a menina foi para cima de E6M e ele disse que segurou a mão dela em legítima defesa. O professor e E8M separaram a briga. autoridade do discurso para-oficial colocou que falou com as meninas e colocou que ambos erraram, e perguntou se ele estava errado em algum ponto. E6M não está conseguindo ver sua parcela de culpa porque afirma o tempo todo foi em

legítima defesa e isso não caracteriza agressão. Foi colocado também que ele tem que ser ele mesmo, porque ele tem as suas características assim como eu, como autoridade do discurso para-oficial. E que a minha prioridade é estudo e se cuidar (alimentação e menos remédio) porque isso vai acarretar problemas na escola e no trabalho. Mostrou-se a E6M que não somos obrigados a gostar de todos dentro da escola, mas temos o dever de respeitar a todos. E que se houver algum problema procure a equipe pedagógica. O aluno ao ser questionado se ameaçou as meninas dizendo: vocês vão me pagar e isso não vai ficar assim! E ele disse que falou porque estava num alto nível de estresse e por ter sido humilhado pelas meninas e por não ter falado nada (você) explodiu. Ele ficou se sentindo um fraco por ter chorado e nós falamos para ele, que chorar não é sinônimo de fraqueza, mas de humanidade. E que todos nós em alguns momentos choramos. Mas, que ele deve ver se o trabalho que ele assumiu esse ano está fazendo bem? Na tarde de hoje, 29/02/2016, recebemos os pais de E6M. A mãe de EMF questionou se a fala de E6M batia com a dos outros envolvidos, e nós a informamos que as informações principais se encaixavam. Que todos os alunos envolvidos não cumpriram com as metas estabelecidas para fazer o trabalho. autoridade do discurso para-oficial colocou para os pais a preocupação de EM só está tomando dipirona e café. Que ele não está se alimentando direito. Falou também que ele alterou o seu comportamento porque se sentiu humilhado pelas meninas, daí esse comportamento. E6M falou para E8M que queria fazer um trabalho tão bom quanto E9M e queria ser visto como esse aluno pelos professores. Então ele organizou um grupo sem E4Fe E5F. Ao final do trabalho as meninas começaram uma discussão e ele não falou nada e ele disse que isso o incomodou muito. O professor autoridade do discurso para-oficial acalmou os ânimos e sugeriu que a conversa fosse feita ao término da aula. E nessa conversa os ânimos estavam alterados e houve uma agressão por parte das alunas envolvidas. Separaram as alunas e ao conversarmos chegou-se a conclusão de que todos falharam. Pedimos aos pais para ter um olhar a mais para E6M pela realidade que ele está vivendo. Trabalho e escola. No dia 21/03/2016 o avô de E4F, [...] que foi informado da discussão entre E4F, E4M, E5F e E7F. Que os pais de todos os alunos estão sendo convidados para virem a escola e ficarem informados que ambos erraram, que não se deve resolver nenhuma divergência através da agressão física e nem verbal. O mesmo se comprometeu de conversar com E4F sobre o ocorrido. No dia 28/03/2016, recebemos a irmã de E5F, porque a mãe da aluna está com chicungunha. autoridade do discurso para-oficial informou o que tinha ocorrido em decorrência de um trabalho solicitado do professor autoridade do discurso para-

oficial em grupo, onde a aluna citada junto com E4F e E6M partiram para agressão verbal e física. E10F foi informada também que tal comportamento não é aceitável, e que da próxima vez a aluna será suspensa e se houver mais uma vez, buscaremos outra unidade de ensino para a mesma.

Oc3.Esc2 (ANEXO 3)

13 do 05 de 2016. Os alunos E1M do 2º ano e E2M do 1º ano foram trazidos à gestão por terem brigado na quadra. Segundo relato dos dois, E e E2M estavam jogando no horário do intervalo, quando o E2M ficou com a bola e E1M foi tentar tirar a bola dos pés de E2M, neste momento E1M ficou tentando tirar a bola dos pés de E2M com chutes e E2M, com raiva, deu um soco no rosto de E1M que fez o aluno cair, onde machucou a cabeça e cortou o lábio inferior no canto direito. Os pais de E1M e polícia foram chamados, não conseguimos entrar em contato com a família de E2M, pois não há para contato na matrícula e o aluno não soube o número dos responsáveis. Foi prestado boletim de ocorrência pelos policiais e conversado com os pais de E1M. Ficou acordado que, de diante dos fatos e agressão física e moral, os alunos serão suspensos durante três dias, como também a utilização da quadra está suspensa durante uma semana, salvo aulas de educação física e treinamento.

Oc4.Esc2 (ANEXO 4)

No dia 25 do 05 de 2016, na aula da professora autoridade do discurso para-oficial, os estudantes E1M e E2M se agrediram não respeitando os colegas e professores. Agressão foi muito séria pois foi física e verbal causando tumulto e atingindo a estudante grávida que ficou bastante abalada. Após conter o tumulto a professora aut.disc.p.of e a professora aut.disc.p.of conversaram com os estudantes que mesmo que mesmo pedindo desculpa deverão comparecer para conversa com a gestora e os conciliadores do escola legal. No dia 31 de Maio de 2016 compareceu à escola a mãe do estudante E2M para resolver o problema ocorrido no dia 25, onde o estudante se envolveu em agressão física com o estudante E1M. Em conversa com a mãe foi relatado fato e a gravidade do ato a autoridade do discurso para-oficial e os professores autoridade do discurso para-oficial. O estudante foi chamado p/ participar da conversa e foi informado que o caso foi grave e que o estudante poderia ter a sua

vida prejudicada. O caso vai ser informado a escola legal e vamos também conversar com os pais do estudante. O estudante reconheceu que errou e que agiu de cabeça quente diante das provocações.

Oc5.Esc2 (ANEXO 5)

28/09/2016. As alunas E1F e E2F brigaram na sala com agressões moral e físicas. No relato, informaram que a confusão começou após uma conversa no aplicativo whatsapp com um rapaz, amigo de E2F. E1F foi na banca de E2F portando o celular de E3F e da irmã E4F (o aparelho é das duas irmãs) para mostrar o print da conversa onde E2F fala mal de E1F. No momento da discussão E1F chamou E2F de “puta”, e E2F levantou-se e pegou nos cabelos de E1F, que também revidou. Após a confusão as irmãs E3F e E4F viram que o celular delas (um moto G – 2ª geração) estava com a película e o visor quebrados. As alunas foram trazidas para a direção e os pais foram chamados para os devidos esclarecimentos e levados a responsabilidade em reçar (ressarcir) o prejuízo do celular, que será dividido entre E1F e E2F.

Oc6.Esc2 (ANEXO 6)

07/10/2016. Os alunos E1M e E2M foram trazidos a direção da escola porque estavam brigando no refeitório. O aluno E2F começou a agredir o aluno E1M, porque alguém na sala de aula jogou uma bolinha de papel nele e ele pensou que havia sido E1M ao indagar o colega. E1M falou que não jogou a bolinha de papel. Os alunos foram advertidos e os pais virão a escola para tornarem-se cientes do ocorrido. Nas imagens das câmeras da escola, ficou claro que E2M iniciou toda agressão ao colega que estava sentado. A responsável pelo aluno E1M compareceu a escola dia 10/10, ficou ciente do ocorrido e sabendo eu também se o fato voltar a acontecer as medidas cabíveis serão tomadas pela escola.

Oc7.Esc2 (ANEXO 7)

No dia 10/10/2016, a aluna E1F foi trazida a direção da escola porque estava brigando com aluna E2F por conta de uma publicação no face, onde se agrediram verbalmente e

fisicamente no pátio da escola. A aluna foi liberada para ir para sua casa, depois que a secretária, autoridade do discurso para-oficial ligou para sua mãe solicitando a presença dela, para fazê-la ciente do comportamento inadequado da filha. No mesmo dia, após a saída da aluna E1F foi chamada a aluna E2F para contar o motivo do desentendimento entre as duas. E2F confirmou que o atrito foi em decorrência de seu comentário no Face. A autoridade do discurso para-oficial solicitou que E2F trouxesse as conversas printadas. Informou também que por ela ser um atleta de alto nível, deve aprender a ignorar certos comentários e pessoas, para evitar esse tipo de situação que é inadequado para a escola e para a vida. E2F informou que não bateu na aluna mas que depois da agressão queria bater, mas muitos alunos asseguraram. A aluna foi liberada e solicitou a presença da mãe para fazê-la ciente do comportamento da filha.

Oc8.Esc2 (ANEXO 8)

12/12/2016. As E1F e E2F estavam na quadra com um grupo de meninas tirando fotos e quando estavam saindo souberam que uma aluna E3F tinha se referido às mesmas com palavras chulas, que estavam na quadra dando o C, a aluna E4F perguntou sobre o que E3F tinha dito e ela respondeu que E1F e E2F eram rapariga. Nesta hora a aluna E1F foi para cima E3F e deu alguns socos. As alunas foram chamadas e conversaram com a autoridade do discurso para-oficial e estão cientes do ato realizado. No dia 14/12/2016 às 14:30m recebemos a mãe da aluna E1F para tornar-se ciente de que sua filha se envolveu numa briga, após ter sido agredida verbalmente por palavras de baixo calão por E3F. A mãe informou que sua filha empurrou a outra aluna porque se sente ofendida. Mas, entende que a filha deveria ter comunicado o fato à gestão.

Oc9.Esc2 (ANEXO 9)

04/10/10. No dia 04/10, o aluno E1M relatou à autoridade do discurso para-oficial que o aluno E2M o teria agredido com um soco; no mesmo instante foi pedido a presença de E2M na conversa que afirmou que E1M estava brincadeira e teria o chutado. Foi conversado com os dois sobre a atitude de agressão física de ambas as partes. Ficou resolvido que os mesmos só assistirão aula com a presença da família na escola e se caso continue os

mesmos problemas serão suspensos e o caso levado aos órgãos responsáveis por agressões. No dia 4 do dez 2017 [...] o pai do aluno E2M esteve na escola e conversou com autoridade do discurso para-oficial, sobre o caso de agressão física com o seu filho e o outro aluno da mesma turma. O mesmo ficou ciente do acontecido e se comprometeu com a escola para fazer o que melhor for na ajuda de indisciplina do filho. No dia 05/10, mãe do aluno E1M veio à escola e conversou com o autoridade do discurso para-oficial a respeito da mal-entendido do seu filho com outro aluno da sala. A mesma ficou ciente que houve agressão de ambos os lados e se comprometeu com a escola que o caso não iria mais acontecer.

Oc10.Esc2 (ANEXO 10)

07/03/2017. Na presente data, o professor autoridade do discurso para-oficial chamou a autoridade do discurso para-oficial para intervir em ato indisciplinar na turma do 1º A, onde terminou em agressão quando um estojo foi arremessado. A E1F, jogou o estojo no rosto de E2M, a aluna alegou que E2M sempre pegava as canetas do estojo, e ao retornar do intervalo ela percebeu que não havia mais caneta no estojo então, como E2M senta ao seu lado, perguntou a E2M pelas canetas e alguém jogou a caneta nela, com raiva, E1F arremessou o estojo em E2M causando o conflito e perturbação na sala. Os alunos afirmaram que outros meninos participam deste tipo de atitude, os alunos citados são: E3M, E4Me E5M. Estes alunos que foram citados, participam de momentos indisciplinares, onde pegam canetas dos outros, quebram as canetas e há momentos que jogam bolinha de papel uns nos outros. Os alunos serão chamados em outro momento para os devidos esclarecimentos. E1F e E2M estão cientes de que o trabalho da escola está focado no respeito e compromisso, desta forma irão se responsabilizar e cumprir com o trabalho da escola, agindo de forma coerente com a atitude do estudante.

Oc11.Esc2 (ANEXO 11)

09/11/2017. No dia 09/11/17, os alunos E1M e E2M estavam brigando em sala de aula, os mesmos foram retirados da sala e conversaram com o autoridade do discurso para-oficial, que solicitou a presença dos responsáveis, e só assistirão após a presença do

responsável. Os alunos foram suspensos da gincana que será realizada na sexta feira dia 10/11.