

Práticas de mediação frente às violências em escolas públicas

Mediation practices toward public schools violences

Prácticas de mediación frente a la violencia en las escuelas públicas

Pratiques de médiation face aux violences dans les écoles publiques

 10.5020/23590777.rs.v24i3.e14155

Celso Francisco Tondin  

Graduado em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei.

Irme Salete Bonamigo  

Pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com estágio na Vrije Universiteit Brussel (VUB) como professora visitante (2016 - 2017), doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com período sanduíche na Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (FR) (2007), mestrado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Caroline Chiodelli  

Bacharel em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Géssica Letícia Oltramari  

Bacharel em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Angelica Caroline Franz  

Bacharel em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Resumo

Este artigo teve como objetivo analisar as práticas de mediação implementadas por escolas públicas frente às situações de violência. Foi escrito com base em uma pesquisa-intervenção realizada em seis escolas públicas estaduais de Chapecó/SC, por meio de entrevistas com diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, pesquisa documental e observações registradas em diário de campo. As análises das informações fundamentaram-se na concepção genealógica foucaultiana. Os resultados indicam uma diversidade de ações que buscam minimizar as situações de violência, ainda fundamentadas em uma ótica individualista e essencialista. No entanto, há a emergência de algumas práticas inventivas e colaborativas que tornam a escola lugar de encontros e de construção de outras possibilidades fundadas em relações de diálogo e respeito às diferenças.

Palavras-chave: violência, violência escolar, mediação.

Abstract

This article aims to analyze the mediation practices implemented by public schools forward to situations of violence. It was written based on intervention-research conducted in six public schools of Chapecó/SC, through interviews with directors, deputy directors and pedagogic coordinators, documentary research and observations registered on a field journal. The analysis of the information was substantiated in the Foucault's genealogy conception. The results indicate a variety of actions that seek to minimize situations of violence still based on an individualistic and essentialist perspective. However, there is the emergence of some inventive and collaborative practices that make school a place of meetings and construction of other possibilities founded in dialogue and respect for the differences.

Keywords: violence, school violence, mediation.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las prácticas de mediación llevadas a cabo por las escuelas públicas para hacer frente a situaciones de violencia. Fue escrito sobre la base de la investigación-intervención realizada en seis escuelas públicas de Chapecó/SC, mediante entrevistas con los profesionales de la gestión y coordinación pedagógica, la recuperación de información y observaciones registradas en un diario de campo. El análisis de la información fundamentada en la concepción genealógica de Foucault. Los resultados indican una variedad de acciones que buscan minimizar la violencia basada en una perspectiva individualista y esencialista. Sin embargo, hay la aparición de algunas prácticas innovadoras y colaborativas que hacen de la escuela un lugar para las reuniones y que construyen otras posibilidades basadas en el diálogo y el respeto a las diferencias.

Palabras clave: *violencia, violencia escolar, mediación.*

Résumé

Cet article avait pour objectif d'analyser les pratiques de médiation mises en œuvre par les écoles publiques face à des situations de violence. Il a été rédigé à partir d'une recherche interventionnelle menée dans six écoles publiques d'État à Chapecó (SC), s'appuyant sur des entretiens avec des directeurs, des directeurs adjoints et des coordinateurs pédagogiques, ainsi que sur des recherches documentaires et des observations consignées dans un journal de terrain. L'analyse des informations s'est appuyée sur la conception généalogique foucauldienne. Les résultats révèlent une diversité d'actions visant à réduire les situations de violence, toutes fondées sur une perspective individualiste et essentialiste. Cependant, certaines pratiques inventives et collaboratives sont nécessaires, transformant l'école en un lieu de rencontres et de construction d'alternatives fondées sur des relations de dialogue et de respect des différences.

Mots-clés : *violence, violence scolaire, médiation.*

As diversas violências nas escolas têm preocupado pais, alunos e profissionais, e motivado ações no âmbito das políticas educacionais e a realização de pesquisas. Propusemo-nos a investigar tal fenômeno na perspectiva de que “a criação de conhecimento contextualmente específico, no qual o que tradicionalmente se chama de aspectos micro e macroestruturais pode ser analisado em uníssono” (Gastaldo, 2014, p. 13).

Realizamos uma pesquisa, de caráter exploratório-quantitativo, que mapeou práticas violentas em 13 escolas públicas estaduais de Chapecó/SC, por meio de questionários respondidos por 963 participantes (professores, estudantes e familiares) (Bonamigo et. al., 2017). Outra pesquisa acompanhou o processo de restituição da pesquisa anterior a 12 daquelas escolas, envolvendo 408 participantes: 221 alunos, 105 professores, 63 pais/mães, 11 diretores e oito coordenadores pedagógicos, na qual foram produzidas novas informações (Bonamigo et. al., 2014). Essas pesquisas identificaram três tipos distintos de práticas violentas (Charlot, 2002): a) na escola: agressão verbal entre alunos, agressões físicas leves e ameaças entre eles; b) à escola: vandalismo e furto de materiais e equipamentos da escola; c) da escola: agressões verbais entre alunos e professores e ameaças entre ambos. Concluímos que as violências remetem à necessidade de superação das formas escolares de educar, esvaziadas de sentido em uma sociedade pós-industrial de base tecnológica, requerendo a educação como processo realizado em rede, com foco na territorialidade das comunidades (Bonamigo et. al., 2014).

Estudos — a exemplo de Sposito (2001), Abramovay et al. (2006), Sastre (2010) e Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2018) — demonstram que violências são recorrentes no contexto escolar e são produzidas socialmente, englobando fatores intra e extramuros. Desse modo, deve-se considerar que os grupos minoritários são submetidos a preconceitos e discriminações, que são visibilizados nas violências contra negros(as), indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, LGBTQIA+ etc. Enfim, é “necessário considerar as relações sociais “(...) e buscar, em uma abordagem contextual e profunda, as nuances e singularidades que revelam a complexidade da experiência da violência e do preconceito, bem como os modos como esses dois conceitos se articulam” (CFP, 2018, pp. 34-35).

O presente artigo tem como foco as práticas de mediação realizadas por escolas públicas frente às violências. Tomamos por mediação práticas discursivas e não discursivas de profissionais da educação, no cumprimento de sua função pedagógica, e que, em suas trajetórias profissionais e culturais, “compartilham/disputam/negociam pontos de vista ou tendências, num processo contínuo de produção de sentidos” (Silva, 2003, p. 135), com vistas a lidar com as situações de violência no cotidiano escolar. Cabe elucidar que não remetemos tal noção à mediação de conflitos (Chrispino, 2007) e à noção correlata da cultura de paz (Noletto, 2008), que têm sido assimiladas por vários sistemas escolares.

Consideramos violentas as situações de interação nas quais um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (Michaud, 1989, pp. 10-11)

As violências e suas formas de representação são mutáveis e evidenciam o que um determinado grupo entende como tal (Wieviorka, 2007). Os diversos referenciais culturais e históricos resultam em variadas definições de violência, entretanto “certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira, nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos” (Chauí, 2000, p. 432). Assim, numa perspectiva ética, a filósofa define violência como “violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém” (Chauí, 2000, p. 432). Assim, Santos (2009) a considera

um dispositivo de poder-saber, uma prática disciplinar e regulatória que produz um dano social e que se instaura como uma racionalidade específica, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. A violência seria a relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da força ou coerção que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática. (Santos, 2009, p. 16)

O tema abrange significados heterogêneos e suas singularidades exigem uma abordagem que favoreça a compreensão das práticas que se ocupam da mediação de situações violentas nas escolas. Por isso, esta pesquisa se baseia na concepção genealógica foucaultiana, que “questiona quando e como surgiram as condições para que uma situação se instalasse tal como a encontramos” (Ignácio & Nardi, 2007, p. 94), de modo a conhecer o processo de emergência do objeto estudado. Nesse sentido, as práticas são tomadas como dispositivo, como uma estratégia de poder, portanto, de assujeitamento e de configuração de saber que são por ele produzidos, e da mesma forma o condicionam, isto é, como produtor de tecnologias de si que operam como estratégias de controle que são legitimadas social e politicamente por reafirmarem os processos de subjetivação vigentes (Foucault, 1977).

O presente debate permite compreender as singularidades de cada comunidade escolar, contribuindo com a invenção de estratégias emancipatórias, ou seja, de construção de relações cooperativas e colaborativas entre as pessoas. Dimensionamos que violências não mediadas de modos inventivos prejudicam e até impedem o direito à educação escolar e aprofundam desigualdades sociais, o que evidencia a relevância de estudos sobre as práticas que lidam com o fenômeno.

Nessa direção, o presente artigo objetivou analisar as práticas de mediação realizadas por escolas públicas de Chapecó/SC frente às violências, identificando as estratégias, as pessoas envolvidas e os recursos utilizados no engendramento dessas práticas.

Método

Ferreira (2008) aponta que Foucault opera com a ideia de que “se substitua a neutralidade da metodologia correta por uma ética de autoinvenção, em que sujeito e objeto são constituídos no próprio processo de investigação. Portanto, em sua ontologia crítica, Foucault associa pesquisa e processos de subjetivação” (Ferreira, 2008, p. 536). Nessa direção, nossa análise mapeou narrativas que descrevem como os modos de vida na escola se articulam com os enunciados que orientam as práticas de mediação frente às violências como tecnologia de si.

Nesse sentido, tomamos a verdade como invenção, aliás, os “regimes de verdade” (Foucault, 2000), que se constituem como discursos que funcionam como verdade em uma determinada sociedade, evidenciando que todos os discursos, como os produzidos nas escolas e pesquisas, são forças num campo de disputas que buscam estabelecer as explicações que pretendem ser verdades. Assim, Meyer e Paraíso (2014) postulam que lutamos contra as causas únicas e universais, a linearidade histórica e a visão realista de conhecimento.

Tal perspectiva aproxima a abordagem genealógica da pesquisa-intervenção que enseja, através da análise micropolítica do cotidiano, a desnaturalização de discursos e práticas acerca das violências e abrange pesquisador e pesquisado como participantes da produção do conhecimento (Rocha, 2006). Essa abordagem, ainda, compõe a tradição das pesquisas participantes, que toma o ato de pesquisa como intervenção social, no qual sujeito e conhecimento se constituem mutuamente, necessitando, por isso, que o pesquisador analise suas implicações, pois estas marcarão o conhecimento produzido. Ainda, “como uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes da nossa sociedade” (Gastaldo, 2014, pp. 12-13).

Sendo assim, entendemos metodologia, nos termos de Meyer e Paraíso (2014, p. 18), como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise.

A pesquisa aconteceu em seis escolas estaduais de Chapecó/SC, cuja escolha se deu em reunião entre os pesquisadores e a Gerência de Educação (Gered), órgão da gestão localizada na região Oeste do estado de Santa Catarina. A gerente sugeriu que abrangêssemos todas as regiões que compõem a Rede de Atendimento à Infância e Juventude (RAIA), que é um dispositivo que atua em prol da articulação em rede entre organizações, programas e/ou serviços voltados à área da infância e adolescência. Participam dessa rede, profissionais que atuam na educação, saúde e assistência social, além de profissionais do Ministério Público e professores e estudantes da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), que se reúnem, periodicamente, em seis regiões da cidade, conforme a distribuição dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS).

Levando em conta as 13 escolas que participaram das duas pesquisas referidas na introdução deste artigo, a gerente indicou uma por região da RAIA. Uma das regiões não fora contemplada nas outras pesquisas, por isso foi acrescentada uma nova escola. A pesquisa foi apresentada em uma reunião dos gestores escolares que aceitaram o convite. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (CEP/UNOCHAPECÓ), sob registro nº 065/14. Para manter seu anonimato, as escolas estão numeradas de 1 a 6.

As técnicas de produção de informações foram: a) pesquisa documental referente às práticas de mediação das escolas perante as situações de violência. Documentos consultados: Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento escolar e projetos desenvolvidos na escola. Nem todas as escolas disponibilizaram todos esses documentos: b) entrevistas semiestruturadas com gestores e/ou coordenadores pedagógicos, atores que respondem pela escola. Por exercerem funções que se ocupam da atenção e encaminhamentos das situações de violência, participaram: nas Escolas 1, 3 e 5, o/a diretor/a; na Escola 2, a assistente técnico-pedagógica; na Escola 4, a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica; e na Escola 6, a diretora e a auxiliar de coordenação pedagógica. Os tópicos-guia das entrevistas foram giraram em torno de situações de violência que acontecem na escola e ações desenvolvidas para mediá-las: como e quando elas são desenvolvidas; quem as coordena; e os recursos internos e externos utilizados. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo as entrevistas gravadas e transcritas. As informações produzidas nas visitas às escolas foram registradas em diário de campo.

A análise das informações foi realizada de forma qualitativa, por meio de análise do discurso, na perspectiva genealógica (Foucault, 2002; 2005), que busca mapear em que condições, por quais atores e percursos foram possíveis se delinear as práticas de mediação contra violências, implementadas pelas escolas. Buscamos interrogar as práticas e as verdades produzidas e reproduzidas pelo dispositivo da mediação de violências, de forma a apreender os sentidos e identificar os processos de subjetivação vinculados.

A seguir apresentamos as informações de cada escola, sucedendo-se uma discussão que envolve todas elas.

Resultados

Escola 1

Sobre as ações que a escola realiza para mediar as situações de violências, a entrevistada afirma que a instituição “não trabalha com projetos específicos”, mas com “ações isoladas” ao longo do ano letivo, organizadas pela equipe de coordenação pedagógica. São elas: palestras de um soldado da Polícia Militar (PM) sobre os temas “prevenção de violência, procedimentos em caso de violência, orientações sobre prevenção de delitos, mediação de conflitos e responsabilidade da família na formação e educação dos filhos”; e “pequenos projetos que são desenvolvidos a partir de situações cotidianas da escola”. A escola trabalha “preventivamente” no início do ano letivo, determinando o que é aceitável e o inaceitável em termos de conduta dos alunos. Essas determinações são encaminhadas em um documento para os pais, que deve ser assinado por eles e devolvido à escola. Considera que essa prática, além do trabalho pedagógico realizado em sala de aula pelos professores através de discussões, lida com o *bullying* e as “brigas não tão graves” que dele decorrem. Essas brigas são mais frequentes no turno vespertino; o matutino, por sua vez, é “mais tranquilo”.

A escola também recebe o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que um dos temas é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Pensando nisso, aborda-se o *bullying* como um dos temas trabalhados com o 8º e 9º anos. O PIBID é executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação, e nessa escola é executado por uma universidade, que oferece bolsas a alunos de cursos de licenciatura para se dedicarem a estágio. O curso voltado para professores foi outra prática referida, que trabalhou o tema da homofobia na escola, tendo os professores como público principal, uma vez que a homofobia era praticada por eles contra os alunos ou entre professor e professor.

Essas mediações procuram abordar as seguintes violências relatadas pela entrevistada: “*bullying*”, expresso em diversas formas; “preconceito geográfico”, pela escola atender alunos de níveis sociais diferentes; e brigas que acontecem

fora da escola, principalmente no noturno, envolvendo questões relativas a drogas e roubos. Quando ocorrem tais brigas, a instituição se torna mediadora, a partir de relatos trazidos por pais ou alunos. Quando a agressão excede, na visão da direção, um “nível administrável”, a Polícia é acionada e é feito boletim de ocorrência (BO).

As práticas de violência percebidas na escola são mediadas por dois assessores técnico-pedagógicos. Essa mediação pode ser: chamar os pais, de modo que “o aluno só entra na escola com a presença deles”; ou registrar o fato no “livro de ocorrência” e coletar as assinaturas dos envolvidos, assim como num sistema operacional, para que a coordenação pedagógica possa acessar às informações a qualquer momento.

Na escola, há câmeras de vigilância e vigia. A entrevistada relata que o equipamento “visa a proteção do patrimônio e não do aluno”, mas que os auxilia nesse sentido. Sobre os recursos externos utilizados, a “grande parceria” se dá com duas universidades: UNOCHAPECÓ e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Salienta-se que, quando se trata de CRAS, avalia que “não há espaço para a escola”.

Escola 2

Sobre as violências que ocorrem na escola, a entrevistada relatou: “violência verbal”, considerada a mais comum, e a “violência física”. Entende que a agressão verbal é empregada pelos alunos como “forma de defesa” e que, se não for resolvida, torna-se agressão física. Para lidar com as situações de agressão verbal, a escola conversa com os envolvidos, a fim de que “os alunos peçam desculpas”. Se for pertinente, a fim de exporem a situação às famílias, mandam bilhetes para os pais ou requerem suas presenças na escola. Com relação às práticas de controle de agressão física, varia-se de acordo com a gravidade, que é escalonada a partir da visão da coordenação pedagógica. Exemplos dessa escala de gravidade: “A criança está sempre correndo, um empurra, outro bate”, nessa situação “chamam para conversar apenas”; e “quando a agressão é um empurrão mais forte, daí a gente fecha a porta e tem uma conversa mais séria”. Não há suspensão de aluno, pois entendem que ele “tem direito de estar na sala de aula”. No entanto, o aluno só entra na escola, no dia seguinte ao ocorrido, com a presença dos pais. Ainda, dependendo da gravidade, acionam a Polícia, chamam os envolvidos, o aluno é “levado para a delegacia com os pais” e é feito um Boletim de Ocorrência (BO).

A escola não possui projeto específico sobre violências, mas desenvolvem, no decorrer de todo o ano letivo, ações para “minimizá-la”, envolvendo coordenação pedagógica e professores. No início do ano, realizam-se palestras com o Conselho Tutelar (CT), com o policial militar citado na Escola 1 e por meio do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) – desenvolvido por polícias em escolas públicas e privadas de diversos países. Em Santa Catarina o ciclo de palestras é coordenado pela PM e busca capacitar crianças, adolescentes e adultos para “resistirem” às drogas e à violência, em um movimento de “valorizar a vida”.

A escola considera que uma forma de mediação se constitui no ato de reunir, dentro da escola, os alunos do turno vespertino que estão chegando às aulas, a fim de evitar um contato com os alunos do turno matutino, que estão saindo das aulas, pois é nesse momento que ocorre o “acerto de contas”. O fato de não haver área de lazer na comunidade leva à violência, pois “há uma disputa de espaço”, diz a entrevistada.

Diante das violências que acontecem fora da escola, a entrevistada afirma que “a escola não faz nada, pois não podemos abraçar tudo”. Refere que a situação é “resolvida”, ou seja, há interferência da escola apenas quando “pessoas de fora” participam.

Em termos de recursos internos, há 14 câmeras de vigilância e um vigia, que são “primordiais para a escola”. Sobre a interação escola e órgãos externos, a entrevistada avalia que há uma “relação estreita”, mas que é uma “troca de figurinhas”. Os principais atores são o CRAS, o CT e a PM. Refere a busca da PM e do CT como “estratégia socioeducativa” da escola, pois auxilia na “diminuição da violência”. Quanto ao CRAS, ele ampara na resolução de problemas de infrequência, fornecendo assistência sobre o que acontece, como por exemplo: “aluno tal está com tal problema” ou “que na família dele acontece isso”.

Escola 3

Para o entrevistado, o maior problema é a violência que acontece fora da escola, mas que acaba “se afiliando” a ela, pois “pessoas de fora têm acesso nas grades (...), gente que sabemos que utilizam drogas, que são envolvidas em violência e que têm passagem pela Polícia”. Ele pensa que esse acesso tem como objetivo “passar” drogas para alunos. Frente a isso, a escola faz um relatório sobre o “suspeito” para a Promotoria, Polícia, CT e unidade de saúde “para que se tomem as possíveis providências, mas não se toma nenhuma”. A partir desse contexto, a escola pede ao “guarda” (funcionário, não militar, que trabalha no local) que converse com as “pessoas de fora” nos seguintes termos: “diz pra eles que aqui não é lugar, que estão trazendo problema pra você e pra nós da direção”.

O entrevistado, ainda, relata maior ocorrência de violência verbal na escola, como *bullying*, discriminação racial e de gênero, se comparada à pouca incidência de violência física. Assim, diante desse quadro, a escola promove conversas com os alunos, como um tipo de “segunda chance”, pois “o aluno não volta mais para a secretaria pelo mesmo problema, uma vez que sabe as consequências caso isso aconteça. “(...) Eu vou dar uma chance para você, senão vou chamar a mãe”. Essa forma de

mediação é feita pelo diretor, sem variação diante das diferentes violências. Sobre a violência que ocorre fora da escola, mas que afeta a escola, há uma impossibilidade de lidar com o problema, pois chamam a Polícia, “mas a Justiça não faz nada”.

Sobre os recursos internos utilizados, o entrevistado informa que há câmeras e um guarda. Sobre recursos externos, avalia-se que não há retorno dos encaminhamentos feitos pela escola: “não tem diálogo entre a escola com os órgãos públicos”.

Ainda segundo o entrevistado, não há nenhum projeto específico para lidar com a violência na escola: “não se trabalha a prevenção, mas a resolução do problema”. Uma ação realizada na escola para lidar com as situações de violência é o PROERD. No entanto, “nem sempre é possível trabalhar com todos os alunos”.

Escola 4

A partir do relato da diretora e coordenadora dessa escola, os relatos das violências existentes são: brigas entre alunos e brigas entre alunos e não alunos relacionadas a namoro, ciúmes, desentendimentos e drogas. As entrevistadas identificam que a prática mais frequente é o *bullying*, e que a agressão física já foi um “grande problema tanto fora como dentro da escola”, e não envolvia somente alunos, mas professores também.

As formas de mediação perante essas violências variam conforme “a intensidade e o risco”: quando é uma situação “simples”, o pedagógico realiza uma conversa com o aluno, como uma primeira tentativa de resolver o problema; caso a situação volte a ocorrer, ou em casos mais graves, chamam os pais à escola e/ou registram BO.

A escola mantém “parceria” com a PM por meio do soldado citado, nas escolas 1 e 2, que desenvolve “palestras, teatros e conversas específicas com os alunos” sobre violência e drogas. Quando a gestão percebe algum aluno ou um grupo com problemas de comportamento ou com envolvimento em brigas e com drogas, este soldado é chamado: “E quando a gente vê que vai acontecer, a gente chama novamente, temos a parceria da Polícia, (...) eles já entram no ritmo.” Por isso, e com a inserção do policial, a questão do *bullying* foi se “tranquilizando”, foi “amenizada”. A partir de uma ideia apresentada por cinco alunos em sala de aula, com apoio de um deputado estadual, criaram-se ações para a composição do PROERD ao Programa Parlamento Jovem Catarinense, que tem o intuito de possibilitar a participação de estudantes em uma jornada parlamentar na Assembleia Legislativa.

Outra estratégia é a realização de projetos que configuram uma “união estabelecida entre escola e família”, pois é através da “colaboração e participação efetiva dos pais” que eles são bem desenvolvidos. Foi citado o projeto Sacola Literária, que visa a participação dos pais na criação do hábito da leitura na criança, a partir do funcionamento: o aluno leva dois diferentes livros para casa, um para si e outro para os pais, para que leiam, debatam e registrem em conjunto (num caderno) a história, e depois é apresentada pela criança à sua turma. O projeto tem esse nome porque “os alunos confeccionam juntos a sacola, deixam com a cara da turma, se envolvem na confecção”. Acredita-se que este envolvimento entre os alunos cria laços de amizade, promovendo o bom convívio entre eles.

Relata-se também a criação de um vínculo de confiança com os alunos, proporcionando a eles uma sensação de segurança para expor seus problemas. Por isso, às vezes, antes de uma briga procuram a coordenação/direção e relatam o fato: “ficamos sabendo das coisas antes de acontecer”.

As entrevistadas informam que a escola possui câmeras de vídeo e interfone para colaborar na segurança, e, quando se faz necessário, realizam-se encaminhamentos para as “instâncias cabíveis”: “a gente faz umas duas ou três tentativas e a gente tem que ir pra via legal, né”. A escola afirma, ainda, que participa da RAIA, referida na metodologia desta pesquisa, reunindo-se todos os meses.

As profissionais avaliaram que, após o início dos projetos, troca de gestão e “novas regras estabelecidas e exigidas”, a escola avançou na mediação das práticas de violência: “Quando assumimos, tínhamos um problema muito sério tanto fora como dentro da escola na questão da violência (...). A gente teve bons resultados, nossos projetos, nossas ações, tudo (...). Não quer dizer que a gente eliminou totalmente, mas diminui um monte”.

Escola 5

A diretora informa que as ações que a escola realiza para lidar com situações de violência são: com os alunos, palestras, orientações individuais e em grupo; e com os pais, reuniões quando ocorrem situações de violência, mas, também visando à melhoria da escola.

As ações realizadas pela escola para lidar com as situações de violência dependem do “tipo”. No caso de violência verbal, os alunos são chamados ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) e, após cada parte relatar a sua versão, é feita uma advertência verbal ou escrita. Dependendo da situação, os pais são convidados para vir à escola para conversar, geralmente com a presença da direção. Em caso de violência física, aluno é orientado pelo SOE, “mostrando para ele até que ponto ele pode ir”. Quando há “maldade no ato”, o “agressor” fica em casa até três dias, “repensando o seu ato”. A duração da suspensão é decidida pela coordenação pedagógica. Contudo, quanto à violência física, alguns pais optam por fazer BO, pois “na conversa nota-se que a situação não vai cessar”.

A escola executa o projeto Mutirão do Embelezamento, no qual as famílias auxiliam na organização do jardim, em uma tentativa de “aproximá-las da escola e fazer os alunos aprenderem que ela também lhes pertence”. A escola também participa do projeto Protetor Ambiental, realizado pela PM Ambiental de Santa Catarina, a fim de formar cidadãos conscientes em relação ao meio ambiente. São selecionados alunos de até 13 anos de idade, que “não podem se envolver com violência”. Ainda, no ano da pesquisa, a escola promoveu um ciclo de palestras sobre família, valores, leis e penalidades para as turmas de 5º ano do ensino médio, sob a responsabilidade do referido policial militar.

Essas ações procuram lidar com: “violência verbal”; “violência psicológica entre os alunos”; “grupos rivais que promovem disputa de espaço, isto geograficamente falando”; “grupos que se formam dentro da escola”; “violência física”, que aparece com baixa incidência; “brigas que acontecem fora da escola, mas que são resolvidas dentro dela”; “desrespeito ao professor por meio do uso de vocabulário ofensivo”; “brigas por mal-entendidos originados no uso do *Facebook*”; “deprecação da escola”; e “violências que acontecem contra aluno no trajeto à escola, devido à disputa de grupos de outros bairros que buscam acerto de contas, e o aluno busca socorro na escola”.

Sobre os recursos utilizados no âmbito interno, há câmeras e portões. As portas estão sempre fechadas para segurança dos alunos. A entrevistada diz que o uso da câmera visa a proteção do patrimônio, mas que auxilia “na questão da disciplina dos alunos”.

Em relação aos recursos externos, a escola participa da RAIA: “que faz as reuniões, mas levanta-se os problemas e a gente está dizendo para eles há um tempão que precisa de encaminhamento mais específico para alunos infratores”. “A gente se sente muito sozinho, porque o que a gente faz com esse sujeito?”. “Eu tenho dois meninos que não podem ficar no mesmo espaço, não podem. É uma questão de segurança dos dois. Eu tenho duas gangues que se confrontam no espaço, e daí?”. “Um aluno que é tirado da sala de aula com uma arma carregada que não está travada, é uma situação de risco. Qualquer um que bate na mochila dele, ela dispara. E daí?”.

Por isso, menciona-se a carência de pessoas habilitadas para desenvolver projetos, que não conseguem trabalhar de forma isolada e necessitam de outras instituições. Assim, segundo a assistente social que trabalha no Fórum: “hoje, eu vejo muito distante esta questão, nós teríamos que ter uma proximidade muito maior com a Vara da Infância”.

Escola 6

A diretora e coordenadora pedagógica relatam as práticas que a escola realiza para dar conta das situações de violência. A equipe pedagógica vai às salas de aula para “fazer algumas falas” sobre o tema. Cita como exemplo: “no último lote [de drogas] que a gente pegou aqui e saiu na imprensa, eu passei de sala em sala e falei da mídia, da ênfase enquanto escola, a proximidade da escola com o bairro [refere um bairro cuja imagem é construída como negativa]”. Complementa: “Falei que eles têm que fazer o papel deles e (...) mudar isso para mostrar para a sociedade que não é isso (...). A nossa escola (...) tem coisas boas, mas a mídia dá ênfase a essas coisas negativas.”

Também são implementados projetos: Gincana, que acontece todos os anos, visando à socialização entre os alunos, a coordenação pedagógica e a direção; e palestras para os pais, abordando “a função da família e da escola” e “como o pai pode educar o seu filho”.

As entrevistadas destacam que, em casos de agressão física, “de sair sangue”, ligam e solicitam para que os pais dos alunos envolvidos compareçam à escola. Nem todos comparecem e alguns deles “não fazem questão de conversa, apenas procuram registrar um BO na delegacia”.

Essas mediações buscam dar conta de: agressão física em função de “namorico”; *bullying*, homofobia e gordofobia quando chamam colegas de “gordo, orelhudo, pobre, homossexual ou bissexual”; “violência psicológica”; “violência causada pelas drogas”; “brigas por conta de assuntos mal resolvidos no final de semana que são resolvidos na escola” e “por questões mal resolvidas no *Facebook*”; “desrespeito ao professor”; “violência doméstica que a escola acaba mediando” e “dos pais contra filhos por falta de cuidados, negligência”.

Sobre os recursos de âmbito interno, a escola possui câmeras inativas por não haver vigia. As serventes, coordenadora pedagógica ou a diretora “cuidam” da entrada e da saída dos alunos. As portas estão sempre fechadas, visando à segurança.

Com referência aos recursos externos, a escola participa da RAIA; vários alunos frequentam uma organização não governamental de cunho socioeducativo; e, quanto à relação com o CT, informam que há pais que, por temor, não sabem o que fazer na educação dos filhos: “Uns chegam aqui: depois que o CT veio e estragou tudo, o que eu faço? Eu não sei mais o que fazer com o meu filho. Tem pais que chegam falando: Então assim, eu vou abandonar”.

Discussão

Conforme evidenciado nos resultados, o principal problema levantado pelos participantes em relação à violência é o que acontece no entorno das escolas, principalmente compra e venda de drogas e brigas entre grupos. Afirmam não ter ingerência sobre essas situações e que lidam com elas quando adentram o edifício escolar. Ou seja, a escola é pensada nos limites de seus

muros, porém as práticas consideradas violentas transbordam tal limite, inundando o fora, enquanto que as de fora também se estendem para dentro do estabelecimento. Assim sendo, como pensar o espaço escolar e as práticas violentas além de seus limites físicos? Um dos modos é concebê-la articulada a uma rede que se configura a partir de sua conexão com pessoas, grupos e organizações que, por meio de suas associações e ações, produzem efeitos transformando a rede (Latour, 2001).

Conceber a escola como parte de uma rede propicia “uma visão ampliada das situações, permite o planejamento de ações integradas e o compartilhamento de responsabilidades” (Ferreira, 2023, p. 204). Para isso, a autora sugere um mapeamento de programas e projetos políticos existentes na área de atuação.

Entretanto, as ações integradas resultantes da configuração da rede não devem ser compostas de mecanismos de controles disciplinares e/ou legais, pois

Os problemas atualmente enfrentados pela escola têm sido tratados como ameaças ao controle que esta pretende exercer sobre os corpos e as populações. Desse modo, as propostas formuladas revelam a dificuldade da escola de se pensar e se interrogar, a fim de encontrar alternativas para lidar com os problemas contemporâneos sem precisar recorrer aos mecanismos de controle disciplinares – aliás, pouco eficientes nos dias de hoje –, nem aos mecanismos legais, baseados na racionalidade jurídica. (Amado, 2014, p. 399)

Para Amado (2014), esses mecanismos levam à conclusão de que é recomendável a prevenção de atos através de medidas rígidas de segurança, no entanto, essas soluções representam, como argumenta Foucault (2012, p. 191), “uma maneira de multiplicar as ocasiões de punir e de designar previamente possíveis delinquentes”. As análises de Foucault (1989) evidenciam que essas ações não controlam apenas o que se é e o que se fez, mas, principalmente, o que se poderá vir a fazer, as virtualidades, marcando os possíveis suspeitos.

Ubieto (2009, p. 23) afirma que “*optar por el control, como elemento central, implica dejar de lado el sufrimiento que siempre incluye algo que no es controlable*”¹. Como as violências se constituem, invariavelmente, tanto como efeitos de sofrimento quanto os produzem, concluímos que estratégias de controle não escutam o sofrimento dos envolvidos. Como alternativa, o autor defende que “*Elegir la conversación como estrategia para abordar el malestar (...) es dar un lugar central a ese sufrimiento, interesarse por su particularidad y devolver la capacidad de acción a los actores de esa red*”² (Ubieto, 2009, p. 23). Cabe, então, questionarmos: a opção por mecanismos de controles disciplinares e/ou legais para lidar com violências, ao evitar o que é desconfortável, têm produzido quais efeitos e subjetividades?

Para tangenciar os dispositivos de disciplina e a judicialização é necessário um trabalho inventivo, dos atores da escola e dos demais da rede, de construção de alternativas aos problemas. Assim, identificamos uma diversidade de práticas de mediação, muitas exercidas através do uso de mecanismos disciplinares e legais (que levam à judicialização). Por outro lado, há outras que se mostram inventivas e colaborativas: o projeto Sacola Literária envolve estudantes e seus pais, oportuniza diálogo, criação e cooperação entre eles, dando espaço para a expressão de singularidades; o Mutirão de Embelezamento também aciona a ação coletiva e aproxima pais e escola, podendo contribuir para que se tornem atores no processo escolar.

Também são iniciativas potentes: os diálogos entre os envolvidos, em situações de violência, e entre escolas e outras organizações; a RAIA, na qual os problemas são discutidos e as alternativas construídas colaborativamente; as palestras sobre temas relacionados a violências e educação. Tais iniciativas viabilizam a expressão e criação, a potencialização dos atores, o que aumenta a chance de acerto na busca de soluções e estabelece “a escola como lugar de encontros, de construção de outras possibilidades de formação, enfim, como espaço para a ampliação dos modos de existência” (Amado, 2014, p. 400). Afinal, existem modos de ensinar em diferentes artefatos culturais que se articulam entre si, por isso é desejável olhar não apenas para o interior da escola e para o que se explicita como ensino em seu currículo, mas também para as instâncias que interagem com esta instituição e para outras pedagogias.

Nesse sentido, as questões que remetem às redes e aos territórios ensinam que as práticas de mediação precisam envolver as organizações, atores e grupos sociais do território, num “trabalho coletivo, para além dos muros escolares envolvendo políticas públicas intersetoriais, investimentos na educação, projetos que auxiliem a prática pedagógica, melhores condições objetivas de trabalho” (CFP, 2018, p. 351). Na pesquisa aparece essa ideia, porém sem pensar a partir de uma concepção positiva, mas a algo inesperado ou em alguns casos intangível. Ou seja, não é da lógica do trabalho das escolas que as práticas sejam pensadas na forma de rede e vinculadas ao território.

Inversamente, Ubieto (2009, p. 19) aponta que o “*declive de las soluciones absolutas y de los planteamientos individualistas no sólo se ha hecho patente en los sistemas públicos de atención social, de salud o educación, sino, sobre*

¹ Tradução: “Optar pelo controle, como elemento central, implica deixar de lado o sofrimento que sempre inclui algo que não é controlável”. (Google Translator)

² Tradução: “Escolher a conversa como estratégia para lidar com o desconforto (...) é dar um lugar central a esse sofrimento, interessar-se por sua particularidade e devolver a capacidade de ação aos atores dessa rede.” (Google Translator)

*todo, y en primer lugar, en la acción social y política*³. Isso induz a que o trabalho em rede “*se situa, em primer plano como consecuencia de los cambios relevantes surgidos en el panorama e las políticas públicas y de atención a las personas: cambios organizativos, legales y metodológicos*”⁴ (Ubieto, 2009, p. 20), de modo que não se trata mais de optar ou não por tal forma de atuação, mas de saber que:

Todo lo que hacemos es relativo a nuestro lugar en la red, ya que el tiempo de los saberes y disciplinas absolutas pasó. Hoy el malestar se trata por medio de la distribución social e institucional: a cada uno su cuota y a la red el global de la misma.⁵ (Ubieto, 2009, p. 40)

Então, se não há nada que se passe fora da rede e do território, a questão passa a ser como cada um se reconhece e se situa na atenção às situações de violência, de modo que as mediações possíveis são sempre relativas a essa trama. Compreende-se, então, que mudanças na atenção socioeducativa dependem do reposicionamento de cada entidade e ator social, bem como das reconfigurações feitas na e pela rede em prol de um trabalho colaborativo que vise “*mejorar la atención, aumentar el conocimiento de las problemáticas, de los recursos y de las respuestas profesionales y mejorar e innovar las propuestas institucionales*”⁶ (Ubieto, 2009, p. 23).

Nas escolas, predominam ações pontuais e imediatistas, minimizadoras das violências. Os entrevistados referem que, em geral, não há um “trabalho preventivo”, mas questionamos se este seria recomendável. Conforme discutimos, devemos cuidar com a aludida prevenção, pois, pode ser uma forma de punição e designação de presumíveis “delinquentes”.

Bauman (1998) demonstra que a prevenção guarda estreita relação com a racionalidade moderna. O autor ainda evidencia o “mito etiológico” sobre o processo civilizador, que fundamenta a ideia de que o Holocausto teria sido “o fracasso da civilização (isto é, da atividade humana com um propósito, guiada pela razão) em conter as predileções mórbidas naturais do que quer que tenha restado de natural no homem” (Bauman, 1998, p. 32). Porém, ao argumentar que a civilização moderna, embora não tenha sido a “condição suficiente” do Holocausto, mas sua “condição necessária”, demonstra que a racionalidade moderna viabilizou atrocidades nazifascistas: “Tanto criação como a destruição são aspectos inseparáveis do que chamamos civilização” (Rubenstein, 1978, p. 195, citado por Bauman, 1998, p. 28). Portanto, civilização e violência não são antíteses, e a manutenção desta no mundo moderno pode ser “vista como produto da racionalidade que a torna possível” (Lopes, 2013, p. 27). Assim, o paradoxo da modernidade seria “a violência como obediência, como uma expressão da burocracia moderna ou da cultura da racionalidade” (Lopes, 2013, p. 28).

Da racionalidade da violência resulta que as regras e medidas institucionais nas escolas não têm dado conta de evitar práticas violentas, tanto que os entrevistados citam um amplo espectro de violências, o qual as instituições não conseguem lidar com o instrumental disciplinar. É evidente que a racionalidade instrumental não consegue evitar tais fatos, quando muito, conseguem diminuir ou minimizar sua ocorrência. Desse modo, é por isso, também, que a prevenção apresenta limites em sua pretensão de controle de condutas indesejáveis.

Tomar a violência como “padrão de comportamento racional moderno” (Lopes, 2013, p. 32) implica um “deslocamento de sua explicação, que sai da relação violência-transgressão (irracionalidade, desordem) para a articulação violência-obediência (racionalidade, ordem); significa também deslocar o âmbito de sua origem do indivíduo, da personalidade, para o âmbito coletivo e social” (Lopes, 2013, p. 28). Assim, as escolas promovem: falas da equipe pedagógica nas salas de aula sobre temas relacionados a violências; conversas e orientações individuais, com agressor e agredido ou em grupo; registro das violências em livro e sistema operacional; suspensão da frequência do aluno às atividades escolares; palestras com o CT e o policial militar, e, no caso dele, uso de teatros e conversas individuais com o aluno ou grupo de alunos que apresentem “problemas” de comportamento ou estejam envolvidos com drogas e em brigas; e projetos como o PROERD. Percebemos que, mesmo quando as escolas ampliam o foco do indivíduo para o coletivo de alunos, persiste a ótica individualista e culpabilizadora, pois focam suas ações na prevenção e correção das transgressões dos alunos.

Há, ainda, a centralização das ações escolares nos pais dos alunos – indivíduos que precisam resgatar sua função –, através de conversas que acontecem, especialmente, quando ocorrem situações de violência que envolvem “casos mais graves” (como agressões físicas), atividades com as famílias – como reuniões, palestras e projetos –, que buscam a

³ Tradução: “O declínio das soluções absolutas e das abordagens individualistas não só se manifestou nos sistemas públicos de assistência social, saúde ou educação, mas sobretudo e em primeiro lugar na ação social e política.” (Google Translator)

⁴ Tradução: “Coloca-se em primeiro plano como consequência das mudanças relevantes que têm surgido no panorama das políticas públicas e do cuidado com as pessoas: mudanças organizacionais, legais e metodológicas.” (Google Translator)

⁵ Tradução: “Tudo o que fazemos é relativo ao nosso lugar na rede, já que o tempo do conhecimento absoluto e das disciplinas já passou. Hoje, o mal-estar é tratado por meio da distribuição social e institucional: a cada um sua cota e à rede o total dela.” (Google Translator)

⁶ Tradução: “melhorar o atendimento, aumentar o conhecimento dos problemas, recursos e respostas profissionais e aprimorar e inovar as propostas institucionais.” (Google Translator)

participação e melhoria escolar. Enfim, poucas são as ações que tratam de aspectos mais amplos e que são construídas, coletiva e inventivamente, no processo de convivência dos atores sociais.

Nota-se, por um lado, pouco ou inexistente envolvimento dos profissionais da escola nas ações e projetos existentes, cabendo a mediação frente às práticas de violência mais à direção e assessoria pedagógica. Por outro, há câmeras de vídeo nas escolas para segurança do patrimônio e das pessoas. Enfim, é perceptível, cada vez mais, um afastamento de cada um em relação ao cuidado coletivo e à outorgação deste ao outro e aos dispositivos tecnológicos. Lopes (2013, p. 33) alerta que a “mediação, quer por procedimentos burocráticos, quer por instrumentos tecnológicos sofisticados, retira do sujeito sua responsabilidade com as consequências de seus atos”. Como efeito, são produzidas subjetividades cada vez mais dependentes da autoridade e, no apelo à sobrevivência, assevera-se o apelo aos autoritarismos de ordem familiar, escolar, política, jurídica, policial etc.

Sibilia (2012), ao tratar dos dilemas da escola como uma tecnologia, cita um artefato, um dispositivo inventado com um fim normalizador que contribuiu para a implementação do projeto da modernidade. Segundo a autora, “ensinava-se a pensar e a agir do modo considerado correto para os parâmetros da época” (Sibilia, 2012, p. 19). Sibilia ainda refere que um dos indícios da crise dessa instituição, da “perda de eficácia no funcionamento bem azeitado das engrenagens” (Sibilia, 2012, p. 25), é que “tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI” (Sibilia, 2012, p. 13). Pondera, ainda, que, perante a crise da sociedade disciplinar, o sentimento de insegurança aumenta ao ponto que as novas tecnologias na escola não servem mais à vigilância moral da sociedade disciplinar, mas à vigilância policial da sociedade de controle: “busca-se com as redes eletrônicas controlar essa ‘falta de segurança’ que emerge como temível fantasma para o novo regime” (Sibilia, 2012, p. 170).

Recorremos a Foucault (2000, 2007), que vê o sujeito como produção discursiva, como efeito das relações poder-saber, para entendermos as práticas frente às violências como produtoras de subjetividades. Como não há um sujeito em essência, mas aquilo que se diz dele, os indivíduos que impetram ou são vítimas de violência são, antes de tudo, efeitos de práticas discursivas e não discursivas. Isso remete aos modos de subjetivação que vão sendo produzidos no engendramento das práticas de mediação que focam indivíduos (alunos ou pais). Subjetivação entendida como “práticas e processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (Rose, 2001, p. 36). Tais modos nos permite entender, por exemplo, o *bullying*, que envolve práticas de preconceitos e violência, mas que são tratadas a partir de uma perspectiva individual e patologizante, por haver, supostamente, apenas uma relação interpessoal em que há vitimizadores e vítimas. Essa visão reducionista e binária produz modos de subjetivação engendrados nas escolas: os alunos agressores e os agredidos, as pessoas de fora que invadem a escola e as de dentro que sofrem violências, os pais responsáveis e os irresponsáveis.

A partir da crítica de Arroyo (2012) ao modo hegemônico de conduzir a educação escolarizada, concebemos as “pessoas de fora” (invasoras da escola) e os alunos que praticam violências do mesmo modo como ele chama os grupos sociais historicamente excluídos das ou marginalizados nas escolas: “Outros Sujeitos”, cujos lugares, culturas, conhecimentos, valores são classificados como inferiores, primitivos, irracionais. Acrescentamos, ainda, violentos.

Ao reagir a esse ser pensados e feitos subalternos desconstruem as autoidentidades do pensamento pedagógico (...), exigem o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas. Exigem que sua história seja reconhecida (Arroyo, 2012, p. 11-12).

Eles reagem, resistem, muitas vezes de forma inteligível pela escola, como nas situações de violência. “Com suas resistências revelaram a arrogância de uma empreitada cultural colonizadora, civilizatória marcada por extermínios, genocídios, culturicídios” (Arroyo, 2012, p. 219).

Assim, Arroyo (2012) apregoa “Outras Pedagogias” dado que a presença dos “Outros Sujeitos” nas escolas exige radicalizar as políticas, as teorias e as práticas. “Esses coletivos mostram que as concepções e práticas educativas pensadas para educá-los, civilizá-los estão condicionadas pelas formas de pensá-los, ou pelo padrão de poder/saber de como foram pensados para serem subalternizados” (Arroyo, 2012, p. 11). Portanto, não se trata de aumentar “o coro dos especialistas que nos garantem que os problemas humanos são questão de políticas erradas e que as políticas certas significam a eliminação de problemas” (Bauman, 1998, p. 31), mas questionar as políticas que pensam os outros, os subalternizados, os violentos. Ou como propõe Gastaldo (2014, p. 13):

a criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras de ver e pensar fenômenos. Esse movimento que politiza a produção de conhecimento, no entanto, conflitua com o que tradicionalmente é concebido como produção do saber científico e autorizado a guiar programas e políticas.

Isso supera a ideia que Bauman (1998, p. 31) critica acerca do “moderno Estado ‘jardineiro’, que vê a sociedade como objeto de comando, planejamento, cultivo e extirpação das ervas daninhas”, que divide o que deve ser cultivado e o que deve ser extirpado.

Considerações finais

Perante situações de violências são acionados mecanismos disciplinares e legais, com predomínio de ações pontuais e imediatistas dirigidas ao corpo discente e implementadas, sobretudo, pelas direções e assessorias pedagógicas das escolas, a saber: registro documental; conversas com estudantes agressores e agredidos; suspensão de alunos agressores; falas nas salas de aula sobre violências; palestras do CT e do policial militar que atua no PROERD, e, ainda, no caso desse profissional, conversas com alunos “desajustados”.

O trabalho preventivo desenvolvido por profissionais da educação é praticamente inexistente, e remetido ao PROERD, através do policial que o representa. As escolas dirigem, ainda, ações aos pais: conversas (em situações entendidas como mais graves) e, com menor frequência, atividades que propiciam a participação das famílias na vida escolar.

Em outro sentido, e menos recorrentemente, há práticas inventivas e colaborativas, como o projeto Sacola Literária e o Mutirão de Embelezamento, que promovem o protagonismo coletivo de profissionais, estudantes e seus familiares. Ainda, em interlocução com outros equipamentos públicos, a RAIA se constitui como dispositivo intersetorial com atuação territorializada e referida pelos entrevistados como algo que extrapola o que as escolas deveriam se ocupar. Tal iniciativa escapa do ideário institucional que há, vislumbrando como estabelecimento que se basta em si mesmo.

Enfim, poucas são as ações que envolvem intervenção em aspectos mais amplos e são construídas com a participação de todos os atores sociais interessados. Tal realidade demonstra o predomínio da lógica individualizante, culpabilizadora e judicializante na forma de lidar com o fenômeno das violências, à medida que o foco é nos alunos e suas famílias. Assim, mesmo quando se vislumbra a prevenção e se amplia o foco para a coletividade, a mediação se configura como repressão/punição de comportamentos reprováveis e identificação de potenciais indivíduos criminosos. Não por acaso, faz-se notar a presença de câmeras de vídeo nas escolas, com o fim de segurança das pessoas e do patrimônio público, bem como uma dependência cada vez maior das escolas desses instrumentos.

Os modos de subjetivação produzidos no engendramento dessas práticas de mediação, que centram atenção em indivíduos (alunos e pais), denota que a visão individual, binária e patologizante reduz as violências a um fenômeno interpessoal – que envolve culpados e vítimas – e isenta os fatores sociais, econômicos, culturais e históricos. Consequentemente, é descartada a ampliação de ações marcadas por relações de cuidado coletivo. Salienta-se, também, uma segurança outorgada cada vez mais a autoridades e aos dispositivos tecnológicos, o que reduz a autonomia dos coletivos e assevera autoritarismos.

Na presente análise, constatamos que as estratégias – tanto as que envolvem pessoas e recursos internos quanto externos às escolas – ainda são marcadas pela lógica do controle, seja preventivo (evitar que as violências aconteçam) e/ou punitivo (punir as ocorridas), a fim de manter o controle ou restabelecê-lo. Assim, os investimentos são no sentido manter a ordem via controle institucional, entretanto, os resultados esperados não são alcançados.

Um caminho vislumbrado, a partir de algumas práticas relatadas, é o trabalho inventivo e colaborativo que envolve o coletivo (rede). De fato, a inclusão democrática e a equidade na participação de todos os atores nos processos escolares potencializam as ações deles na composição das novas respostas. Em relações com diálogo e criação as violências não se estabelecem, pois, muitas vezes, elas são formas de resolução de conflitos, quando a comunicação não acontece, e/ou que passam a ser utilizadas como linguagem na vida social. Quando concebemos as violências como efeito de sofrimento e como dispositivo de produção de sofrimento, pressupõe-se que o diálogo sustente divergências, conflitos, tensões; um campo de exercício de forças que podem atuar na direção de acolher os sujeitos e engendrar possibilidades de construção de outras formas de convivência.

Essas reflexões constatarem que racionalidade e ética não têm trilhado os mesmos caminhos, incrementando práticas violentas e produzindo alienação nos sujeitos em relação ao que lhes afeta. Por isso, as práticas escolares carecem de apostar na ética como balizador das relações e de se deixar ser interrogadas pelos outros sujeitos, pelos processos concretos e tensos de afirmação deles. Para tal, precisamos nos conectar com os desafios educacionais, não apenas para compreendê-los, mas para criarmos momentos de suspensão dos sentidos instaurados e espaços de construção de novas possibilidades, a fim de multiplicar caminhos na direção do trabalho cooperativo numa relação de horizontalidade.

Alertamos que, se é pela territorialização das práticas e pelo trabalho em rede que podemos promover mudanças, também é no território e em rede que elas podem ceder ao apelo autoritário presente no momento histórico atual e, assim, virem a ser cooptadas por uma lógica que suplanta a potência da criação, como é o caso de ações que pretendem transformar a realidade, mas são atravessadas por discursos de prevenção à violência.

Desse modo, o presente estudo não visualizou exatamente a relação das violências com os preconceitos e discriminações operados dentro e fora das escolas. Estudos têm se ocupado desse foco, e sinalizamos que novos carecem fazê-lo, principalmente em um país onde preconceitos, com os marcadores sociais da diferença, são estruturais e estruturantes das instituições e da vida social. Ainda, indicamos a necessidade de incremento de pesquisas sobre a escalada de ataques às escolas, na conjuntura de asseveração do discurso nazifascista. Necessita-se também a discussão de programas de prevenção às violências, tais como o de mediação de conflitos, que têm se apresentado como uma solução à conjuntura social violenta que incide sobre a realidade educacional.

Referências

- Abramovay, M., Valverde, D. O., Barbosa, D. T., Avancini, M. M., & Garcia, M. G. (2006). *Cotidiano nas escolas: Entre violências*. UNESCO no Brasil. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145265>
- Amado, L. A. S. (2014). Entre a criação e a obediência: A judicialização invade a escola. *Psicologia em Estudo*, 19(3), 391-400. <https://doi.org/10.1590/1413-73725000503>
- Arroyo, M. G. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Vozes.
- Bonamigo, I. S., Tondin, C. F., Bortolossi, F., Seraglio, K. P., Schott, D. F., & Martinelli, M. (2017). Mapeamento de práticas violentas como dispositivo de intervenção da psicologia na escola. *Psicologia Argumento*, 30(70), 525-535. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.6139>
- Bonamigo, I. S., Tondin, C. F., Risson, A. P., & Solvalagem, A. L. (2014). Pesquisa-intervenção sobre violências em escolas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 519-527. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183782>
- Bauman, Z. (1998). *Modernidade e Holocausto*. Jorge Zahar.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>
- Chrispino, Á. (2007). Gestão do conflito escolar: Da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 11-28. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000100002>
- Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia*. Ática.
- Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2018). *Violência e preconceito na escola: Contribuições da psicologia*. Universidade Federal de Mato Grosso. <https://site.cfp.org.br/publicacao/pesquisa-violencia-e-preconceitos-na-escola/>
- Ferreira, A. L. (2023). A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. In S. G. Assis, P. Constantino, J. Q. Avanci, & K. Njaine (Orgs.), *Impactos da violência na escola: Um diálogo de professores* (Cap. 9, pp. 203-234). MEC/Fiocruz.
- Ferreira Neto, J. L. (2008). A experiência da pesquisa e da orientação: Uma análise genealógica. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 533-546. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922008000200017>
- Foucault, M. (1977). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Graal.
- Foucault, M. (1989). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Vozes.
- Foucault, M. (2000). *Microfísica do poder*. Graal.
- Foucault, M. (2002). *A verdade e as formas jurídicas*. (3a ed.). Nau Editora.
- Foucault, M. (2005). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. (12a ed.). Loyola.
- Foucault, M. (2007). *As palavras e as coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2012). É preciso repensar tudo, a lei e a prisão. In M. B. de Motta (Org.), *Ditos e escritos VIII: Segurança, penalidade e prisão* (pp. 189-191). Forense Universitária.
- Gastaldo, D. (2014). Prefácio: Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In D. Meyer, & M. A. Paraíso (Orgs.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (2a ed., pp. 9-13). Mazza.

- Ignácio, V. T. G., & Nardi, H. C. (2007). A medicalização como estratégia biopolítica: Um estudo sobre o consumo de psicofármacos no contexto de um pequeno município do Rio Grande do Sul. *Psicologia & Sociedade*, 19(3), 88-95. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300013>
- Latour, B. (2001). *A esperança de Pandora: Ensaio sobre a realidade dos estudos científicos*. EDUSC.
- Lopes, A. R. (2013). O paradoxo da moderna civilização: Violência e racionalidade. In W. Blos, & F. P. Bila (Orgs.), *Diversidades e desigualdades na contemporaneidade* (pp. 27-41). EDUFBA.
- Meyer, D. E., & Paraíso, M. A. (2014). Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In D. E. Meyer, & M. A. Paraíso (Orgs.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (2a ed., pp. 17-24). Mazza.
- Michaud, Y. (1989). *A violência*. Ática.
- Noleto, M. J. (2008). *Abrindo espaços: Educação e cultura para a paz* (4a ed.). UNESCO, Fundação Vale.
- Rocha, M. L. (2006). Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. *Psico*, 37(2), 169-174. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1431/1124>
- Rose, N. (2001). Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, 26(1), 33-58. <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41313/26145>
- Santos, J. V. T. (2009). *Violências e conflitualidades*. Tomo Editorial.
- Sastre, E. (2010). *Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980-2009*. Portal do Professor.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão*. Contraponto.
- Silva, L. A. V. (2003). Saúde e produção de sentidos no cotidiano: Práticas de mediação e translinguística bakhtiniana. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 7(13), 135-148. <http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n13/v7n13a09.pdf>
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>
- Ubieto, J. R. (2009). *El trabajo en red: Usos posibles em Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Gedisa.
- Wieviorka, M. (2007). Violência hoje. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11, 1147-1153. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000500002>

Como Citar:

Tondin, C. F., Bonamigo, I. S., Chiodelli, C., Oltramari, G. L., & Franz, A. C. (2024). Práticas de mediação frente às violências em escolas públicas. *Revista Subjetividades*, 24(3), e14155. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v24i3.e14155>

Endereço para correspondência

Celso Francisco Tondin
E-mail: celsotondin@ufsj.edu.br

Irme Salete Bonamigo
E-mail: bonamigo@unochapeco.edu.br

Caroline Chiodelli
E-mail: carolchiodelli@unochapeco.edu.br

Géssica Letícia Oltramari
E-mail: gessicaleticia@unochapeco.edu.br

Angelica Caroline Franz
E-mail: angelicac.franz@gmail.com



Recebido: 20/12/2022
Revisado: 11/09/2023
Aceito: 16/08/2024
Publicado: 29/11/2024