

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PLÍNIO VINÍCIUS SILVA DA SILVA

**O PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À
VIOLÊNCIA, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS IMPLICAÇÕES NA
DINÂMICA DA ESCOLA: ESTUDO DE UM CASO.**

SÃO LEOPOLDO

2012

PLINIO VINÍCIUS SILVA DA SILVA

**O PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À
VIOLÊNCIA, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS IMPLICAÇÕES NA
DINÂMICA DA ESCOLA: ESTUDO DE UM CASO.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos.

Orientadora: Dra. Rosane Kreuzburg Molina.

SÃO LEOPOLDO

2012

S586p

Silva, Plínio Vinícius Silva da.

O programa educacional de resistência às drogas e à violência, o projeto político pedagógico e as implicações na dinâmica da escola : estudo de um caso./ Plínio Vinícius Silva da Silva. – 2012.

64 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

"Orientadora: Dra. Rosane Kreuzburg Molina."

1. Drogas – Abuso – Prevenção. 2. Violência. 3. Educação – Aspectos políticos. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Plínio Vinícius Silva da Silva

O PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À
VIOLÊNCIA, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS IMPLICAÇÕES NA
DINÂMICA DA ESCOLA: ESTUDO DE UM CASO.

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Orientadora- UNISINOS/RS: Dr^a Rosane Kreuzburg Molina (UNISINOS)

Dr^a Marly Therezinha Mallmann (UNISINOS)

Dr Remi Klein (EST)

*Nem mil ritmos
fazem dançar este peso
de ser parte
e só saber em parte
(OESTE, 2010)¹.*

¹ Pseudônimo utilizado por Boaventura de Souza Santos no livro “Rap Global”.

RESUMO

A dissertação investiga a relação entre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), no que tange às ingerências político-pedagógicas do primeiro sobre o segundo, numa escola da rede estadual do município de Guaíba/RS. Objetiva identificar e compreender as relações político-pedagógicas entre PPP e PROERD; compreender a motivação da implantação do PROERD; entender o significado conferido pelos professores e gestores às ações do PROERD. A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso da linha francesa, sobretudo por Pecheux e expressa no Brasil por Orlandi, associada ao modelo analítico denominado Ciclo de Políticas proposto por Ball e Bowe tendo como referência nacional os escritos de Mainardes. É um estudo de caso qualitativo descritivo cuja coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação. Colaboraram para o estudo a gestora e a professora à época do PROERD. O processo analítico inspirou a organização de três categorias de análise de discursos: os que geraram a motivação para a implantação do programa na escola, os que expressam os significados conferidos pelos colaboradores ao PROERD e os que permeiam as ingerências do PROERD sobre o PPP. A pesquisa indica a prevalência do discurso “salvacionista” e da “legitimação” de a violência e a indisciplina serem “casos de polícia”, sendo a “salvação” a “interação” e a “descontinuidade” os principais significados conferidos pelos entrevistados ao PROERD e, por fim, sendo a “descontinuidade”, a “estrutura” e o “silêncio” os principais fatores para a ocorrência das ingerências.

Palavras-chave: Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. Violência e indisciplina. Projeto Político Pedagógico. Análise de Discurso.

ABSTRACT

The dissertation investigates the relationship between the Educational Program of Resistance to Drugs and Violence (PROERD) and the Political Pedagogical Project (PPP), with respect to the interference of the political-pedagogical former over the latter in a state school in the city of Guaíba / RS. Aims to identify and understand the political-pedagogical relationship between PPP and PROERD; understand the motivation of deploying PROERD; understand the meaning given by teachers and administrators to the actions of PROERD. The research is theoretical and methodological discourse analysis of the French, especially by Pecheux and expressed in Brazil by Orlandi, associated with the analytical model called Cycle Policy proposed by Ball and Bowe with reference to the writings of national Mainardes. It is a qualitative descriptive case study which data collection was done through interviews, document analysis and observation. Collaborated to study the manager and teacher at the time of PROERD. The analytical process inspired the organization of three categories of discourse analysis: the motivation that led to the implementation of the program in school, which express the meaning given by employees to PROERD and that permeate the PROERD interference on the PPP. The research indicates the prevalence of speech "Salvationist" and "legitimacy" of violence and indiscipline are "police cases", and "salvation" to "interaction" and discontinuity "the main meaning given by respondents to the PROERD, and finally, being a "discontinuity", the "structure" and "silence" the main factors for the occurrence of interference.

Keywords: Educational Program of Resistance to Drugs and Violence. Violence and indiscipline. Pedagogical Political Project. Discourse Analysis.

Sumário

1	INTRODUÇÃO	8
2	MARCO TEÓRICO CONCEITUAL	12
2.1	A ANÁLISE DE DISCURSO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	12
2.2	O CICLO DE POLÍTICAS E O DISCURSO NO CONTEXTO DA MATERIALIDADE. ...	15
2.3	O PROERD – PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA.	17
2.4	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O FOCO NA ESCOLA.....	20
2.5	VIOLÊNCIAS, VIOLÊNCIA ESCOLAR, INDISCIPLINA.....	22
3	DESENHO METODOLÓGICO	27
3.1	FASE DE EXPLORAÇÃO DE CAMPO	28
3.2	ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO	29
3.3	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE	31
3.4	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	34
3.5	CONTEXTO EMPÍRICO.....	38
4	AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: UMA BREVE REFLEXÃO.....	44
4.1	DO DISCURSO SALVACINISTA À VIOLÊNCIA COMO CASO DE POLÍCIA.	44
4.2	SALVAÇÃO, INTERAÇÃO E DESCONTINUIDADE: SIGNIFICADOS CONFERIDOS AO PROERD.	48
4.3	DESCONTINUIDADE, ESTRUTURA E SILÊNCIO: CAMPO FÉRTIL PARA A INGERÊNCIA.....	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.	53
6	REFERÊNCIAS.....	57
7	APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	62
8	APÊNDICE II-ROTEIRO DE ENTREVISTA	63
9	APÊNDICE III-ROTEIRO DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	64

1 INTRODUÇÃO

A organização da política e da administração educacional brasileira é, segundo Werle (2005), baseada na multidimensionalidade das relações entre o nacional e o local. Essa relação segundo a mesma autora é permeada pelos movimentos de ingerência e permeabilidade, de ambiguidade e superposição entre as instâncias federal, estadual e municipal.

Para essa autora, “Ingerência é entendida como um conjunto de práticas político-administrativas de influência e intervenção, de penetração de uma instância sobre as outras”, (WERLE, 2005, p. 19).

Por outro lado, mas no mesmo sentido, Vieira e Albuquerque colocam que:

a compreensão das políticas de educação exige (...) uma atenção cuidadosa com suas múltiplas dimensões, seu caráter político ideológico, as quais se encontram materializadas nos discursos e práticas daqueles que as fazem.(VIEIRA E ALBUQUERQUE, 2001, p. 26)

Haja vista isso, a pesquisa em educação que vise compreender o contexto da prática (Ball e Bowe *apud* Mainardes (2006)), deve levar em consideração as relações existentes no bojo da implantação das políticas educacionais, ou seja, os processos que acontecem na escola, sem, contudo, deixar de compreender o Estado.

Werle tem a compreensão de que “o Estado não é um todo harmonioso, mas um espaço contraditório de luta pelo poder”, (WERLE, 2005, p. 16).

É nesse contexto que construí esta dissertação que tem como objetivo investigar a relação entre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), no que tange às ingerências político-pedagógicas do primeiro sobre o segundo, numa escola da rede estadual do município de Guaíba/RS.

Configura-se num estudo de caso de cunho qualitativo cujo objetivo principal é identificar e compreender as relações político-pedagógicas entre PPP e PROERD.

Este trabalho tem, ainda, os seguintes objetivos específicos:

a) compreender a motivação da implantação do PROERD;

b) entender o significado conferido pelos professores e gestores às ações do PROERD.

O presente estudo se justifica principalmente pela relação que possuo com a escola e com a comunidade a ela subjacente, pois trabalhei de 2004 a 2008 no cargo de Agente educacional II-Interação com o educando² e estive presente em várias situações interativas com a comunidade escolar, tanto diretamente com os alunos, pais e professores quanto com direção, supervisão e orientadores. Isso me possibilitou a observar a escola desde as diferentes perspectivas que configuram sua complexidade.

No ano de 2009 fui convidado pela diretora para assumir o cargo de vice-diretor do turno noturno, ocasião em que fora oferecido pela 12^a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) um curso à distância para gestores escolares a fim de possibilitar o diálogo entre gestores da região e a construção de um aporte teórico para a prática destes gestores. Nesse curso foi que, pela primeira vez entendi a importância político-pedagógica que significa a construção do PPP para uma instituição de ensino.

Essa experiência docente e de gestão, nessa escola, possibilitou-me a construir o problema de pesquisa que estruturou essa dissertação de mestrado, o qual pode ser resumido na seguinte questão principal: na perspectiva dos professores e dos gestores, quais foram as implicações político-pedagógicas, geradas pelo PROERD, que interferiram no PPP e na dinâmica da escola?

O problema pode ser desmembrado nas seguintes questões secundárias:

a) qual fora a motivação para a implantação do PROERD na escola?

²A lei estadual nº 11407 de 06 de janeiro de 2000 criou o Quadro de servidores de escola, que foi organizado pela Lei nº 11672 de 26 de setembro de 2001. O quadro de servidores de escola é integrado pelos cargos de provimento efetivo, organizado em carreira, composto por categorias funcionais: Agente educacional I – Manutenção e infraestrutura; Agente educacional I – alimentação; Agente educacional II – Administração escolar; Agente educacional II – Interação com o educando.

Atribuições do Agente educacional II – Interação com o educando: Desenvolver atividades de nível médio de relativa complexidade, envolvendo a execução de tarefas próprias de estabelecimentos de ensino; coordenar a movimentação dos alunos no estabelecimento de ensino, na entrada e saída, durante as aulas e intervalos, no recreio e na merenda; auxiliar a direção da escola na coordenação de turno; encaminhar e acompanhar os alunos, quando da realização de atividades extraclasse e extracurricular; subsidiar as atividades curriculares e extracurriculares, viabilizando o uso de material didático – pedagógico; receber e entregar correspondências, interna e externa; acompanhar alunos, quando solicitados pela direção; orientar ao acesso da comunidade escolar e dos visitantes nas dependências da escola; auxiliar o professor na sala de aula, quando solicitado; encaminhar à direção da escola situações que coloque em risco a segurança dos alunos; desenvolver junto ao educando hábitos de higiene, de boas maneiras, de educação informal, de saúde e orientar no sentido de despertar o senso de responsabilidade; zelar pela manutenção e conservação dos aparelhos e equipamentos existentes na escola; executar outras tarefas semelhantes. (CASTILHOS, Manual para Agentes educacionais).

b) que significados os professores e os gestores conferem às ações do PROERD?

A escassez de pesquisas e publicações sobre o PROERD, sobretudo sobre sua articulação com o PPP, evidenciada através da revisão bibliográfica realizada nos bancos de dados da Central de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e no Observatório Brasileiro sobre Drogas (OBID) com o descritor PROERD, também justifica a pertinência da realização deste estudo.

Encontrei dez dissertações no banco de dados da CAPES e uma no OBID, totalizando onze resumos: Bruneta (2003), Da Silva (2008), Souza Filho (2008), Linhares (2006), Lins (2009), Lopes (2003), Macedo (2008), Nogueira (2010), Perovano (2006), Rateke (2006) e Ribeiro (2007).

Portanto, este estudo constitui-se num esforço sistemático de compreensão da realidade escolar por meio de um estudo de caso que “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”, (TRIVIÑOS, 2009, p. 13).

A dissertação está organizada em quatro partes: marco teórico conceitual, desenho metodológico, categorias de análise e considerações finais.

No marco teórico conceitual disserto sobre a “análise de discurso” e o “ciclo de políticas”, entendidos como conceitos teórico-metodológicos orientadores desta pesquisa. Descrevo e situo o contexto que dá origem ao PROERD e conceituo o termo Projeto Político Pedagógico elucidando, dessa forma, a minha compreensão sobre o mesmo. Recupero, a partir de autores de referência, os conceitos de violências, violência escolar e indisciplina pelo significado a eles conferido no ideário do PROERD e do PPP que sobre cuja relação recai o objetivo desta pesquisa.

Já no desenho metodológico eu descrevo o percurso metodológico do processo investigativo, a escolha do campo empírico, os atores colaboradores e os instrumentos que foram utilizados além de como se deu o processo de análise dos dados produzidos. Explicito, também, como foi realizada a revisão bibliográfica sobre a temática e o problema de conhecimento que sustentam esta pesquisa bem como o contexto empírico.

Nas categorias de análise coloco a análise feita sobre cada categoria bem como quais discursos estão presentes em cada uma delas e como estes discursos operam. Por fim escrevo

as considerações finais e as questões que se abriram ao realizar a pesquisa. Apresento ainda as obras consultadas e em apêndices os roteiros de entrevista e de análise de documentos.

2 MARCO TEÓRICO CONCEITUAL

É imprescindível para o pesquisador, antes de entrar no campo empírico, que ele tenha uma noção sobre os fenômenos que cercam o objeto de investigação construído por ele, bem como a teoria que o orientará na tentativa de interpretação da realidade.

Para Minayo (2009) uma teoria:

é uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e “enquadramos” a interpretação da realidade. Ela é um conhecimento, mas não deve ser uma camisa de força. Ela é feita de um conjunto de proposições. Quer dizer ela é um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos. (MINAYO, 2009, p. 18)

Além disso, segundo Triviños (2009) “o investigador, apoiado num conjunto de conceitos de alguma maneira está iluminando uma parte da realidade e terá, sem dúvida, maior segurança para realizar sua ação”, (TRIVIÑOS, 2009, p. 102).

Dessa forma nesta investigação, tanto na orientação à entrada em campo como na coleta e análise dos dados me vali da Análise de Discurso (AD) bem como do Ciclo de Políticas. O PROERD e o PPP foram teorizados a fim de “iluminar” o meu percurso investigativo no que tange ao contexto empírico, e por fim teorizei a respeito de violências, violência escolar e indisciplina o que julgo extremamente oportuno.

2.1 A ANÁLISE DE DISCURSO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Como devemos tratar da linguagem nas ciências sociais e, sobretudo, na educação? Devemos encará-la como mera comunicação e transmissão de informações? Como algo descontextualizado privilegiando apenas sua estrutura interna? Ou podemos articular o externo à estrutura interna da língua?

A Análise de Discurso (AD) é uma disciplina que visa justamente compreender a articulação dessas inúmeras questões estabelecendo relações entre a linguística, a história e a ideologia do discurso.

A linguística, segundo Oyarzabal (2001), historicamente desconsiderou a exterioridade, ou seja, o sujeito e a situação. O texto era analisado basicamente em relação à sua estrutura interna, o sujeito, a situação e as condições de produção eram deixados de lado.

Já, as ciências sociais sempre trataram a linguagem como algo transparente, enquanto mera portadora dos sentidos. Nessa concepção, a linguagem era vista no bojo da teoria da comunicação, cujo conteúdo (a mensagem) era colocado de forma descontextualizada, ou seja, dava-se relevância ao produto e não ao processo.

Foi colocando questões para essas duas disciplinas que Pechêux pensou a AD: articulação entre linguística e ciências sociais. É, como afirma Oyarzabal (2001), “uma disciplina de entremeio, ela visa não apenas à junção dessas diferentes ordens de conhecimento, mas vai justamente trabalhar essa separação necessária” (OYARZABAL, (2001, p. 121), ou seja, valer-se-á da relação de contradição entre esses diferentes saberes.

A AD articula, segundo Oyarzabal (2001), três dimensões do conhecimento científico:

- 1) O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
- 2) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
- 3) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Esses três campos são de certo modo articulados, ainda, por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica.

Portanto a AD na pesquisa em educação é uma disciplina que nos permite compreender os processos de construção do discurso imanente, ou seja, leva em consideração o histórico, o linguístico e a subjetividade psicanalítica.

Coloca em “jogo simbólico” a estrutura linguística, a conjuntura histórica e o posicionamento ideológico assumido pelo sujeito. Permite-nos “compreender a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento” (ORLANDI, 2005, p. 19)

Orlandi (2005) acentua que existem inúmeras maneiras de estudar a linguagem: a linguística (“concentrando nossa atenção sobre a língua enquanto sistema de signos ou como sistemas de regras formais”) ou a gramática (“como normas do bem dizer”).

Foi pensando em uma forma diferente de abordar a linguagem que a AD pôs seu foco de trabalho não nas regras formais ou nas normas de bem dizer e sim na prática de fala, na produção de sentido pelos interlocutores. No homem falando.

Na AD, segundo Orlandi (2005), “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”, (ORLANDI, 2005, p. 15).

É na produção do discurso, ou seja, uma forma diferente de conceber a linguagem em ação, ou melhor, “mediação entre o homem e a realidade” (ORLANDI, 2005, p. 15), que se encontra o trabalho simbólico de forma efetiva.

O discurso é, pois, as inúmeras maneiras de significar; o homem falando, considerando a produção de sentidos como parte de sua vida, seja enquanto sujeito, seja enquanto membro de uma determinada sociedade.

Pechêux põe em xeque o sujeito pragmático e a necessidade, deste sujeito, de homogeneizar a realidade produzindo espaços logicamente estabilizados:

Nesses espaços discursivos (que mais acima designamos como “logicamente estabilizados”) supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses) espaços. (PECHÊUX, 1997, p. 13)

A partir do questionamento em relação ao sujeito pragmático de Kant e da necessidade desse sujeito em “manter” o universo logicamente estável, da reflexão acerca das formas de abordagem da língua (descontextualizada) e das ciências sociais cuja linguagem era transparente: mera transmissão de mensagens, é que Pechêux, de forma articulada e dialética, “objetiva a transformação da prática das ciências sociais e também a dos estudos da linguagem”, (ORLANDI, 2005, p. 16).

Nessa confluência, segundo Orlandi (2005) a AD “critica a prática das Ciências Sociais e a da Linguística, refletindo como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua”, (ORLANDI, 2005, p. 16).

É justamente nessa fissura teórica que, penso eu, reside a contribuição da AD nos estudos educacionais, pois através do discurso em sua materialidade, ou seja, a linguagem em uma situação específica, levando em consideração a situação histórico-enunciativa e a ideologia que o sujeito (se) significa. Pois como diz Pechêux (1998) não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

Logo, o discurso “é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”, (ORLANDI, 2005, p. 17).

Neste estudo, então, que objetiva a identificação e a compreensão das relações político-pedagógicas entre o PPP e o PROERD, articulo a Análise de Discurso ao modelo analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe denominado “Ciclo de políticas” sobre o qual discorrerei a seguir.

2.2 O CICLO DE POLÍTICAS E O DISCURSO NO CONTEXTO DA MATERIALIDADE.

O presente estudo visa identificar e compreender as relações político-pedagógicas entre PPP e PROERD.

A AD procura compreender os processos de significação entre interlocutores levando em consideração, além do sujeito e das formações discursivas e ideológicas pelas quais ele é “interpelado”, as condições de produção do discurso, ou seja, o contexto em que é produzido.

O contexto é um dos pontos mais relevantes da AD, porém, como poderemos compreendê-lo em se tratando da análise de programas e políticas educacionais?

Mainardes, citando Ball e Bowe diz que esses autores

indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. (MAINARDES, 2006, p. 50)

Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006) propõem um modelo analítico que de forma contínua, inter-relacionada e sem dimensão temporal ou sequencial, articula três contextos

principais: o contexto da formulação de textos, o contexto da produção dos textos e o contexto da prática denominado “abordagem do ciclo de políticas”. Cada um dos contextos sofre pressões e ingerências dos respectivos contextos de influência, por isso esse contexto pode ser considerado o primeiro. Sobre esse modelo analítico Mainardes (2006)

argumenta que essa abordagem se constitui num referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos. (MAINARDES, 2006, p. 47)

O contexto de influência, que circunscreve o contexto de formulação das políticas recebe este nome porque é neste âmbito que “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). É nesse contexto que os diversos segmentos sociais e organismos nacionais e internacionais incidem disputando o espaço de influência na formulação das políticas públicas.

As influências internacionais, segundo Ball *apud* Mainardes (2006), podem ser entendidas de duas maneiras: a primeira é desenvolvida por meio de “redes políticas e sociais” que promovem a circulação internacional de ideias; as políticas emprestadas de outros países e a venda de “soluções” no mercado político e acadêmico. A segunda diz respeito ao patrocínio de organismos internacionais. Essas influências, contudo, “são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação”, (MAINARDES, 2006, p. 52).

Segundo o mesmo autor “o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto”, (MAINARDES, 2006, p. 52).

Neste contexto de produção de texto, a relação não é tão estreita e ideológico-dogmática, como no contexto de influência, ela é mais articulada aos interesses públicos mais gerais, ou seja, os textos são a materialidade das políticas e podem tomar formas variadas.

Adverte, ainda, Jefferson Mainardes (2006) dizendo que “tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios”, (MAINARDES, 2006, p. 52). E ainda que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (idem p. 52). Essas “advertências” constituem dificuldades com as quais os responsáveis pela implementação se depararão num terceiro contexto: o contexto da prática.

De acordo com Mainardes (2006)

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Os profissionais que trabalham no contexto de prática (re) significam as políticas pelas quais são responsáveis por implementar, eles exercem um papel ativo nesse processo, ao passo que interagem com os interlocutores implicando no processo de implementação das políticas. As políticas, dessa forma, “não são simplesmente implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas”, (MAINARDES, 2006, p. 53).

É justamente nesse contexto de “recriação”, de produção de sentidos, que é desencadeado no processo de interpretação das políticas educacionais que pretendi identificar e compreender as relações político-pedagógicas entre o PPP e o PROERD naquela escola.

Pretendi compreender não o conteúdo das políticas, mas sim, as relações que as articula. Como o PROERD foi reinterpretado pelos profissionais que trabalham no contexto da prática? Pois, “a política em uso refere-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implantação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática”, (MAINARDES, 2006, p. 49).

Portanto, a articulação da AD à abordagem do ciclo de políticas se fez oportuna, haja vista que foi lá no contexto da prática que coletei evidências para identificar e compreender, num processo simultâneo, o discurso dos profissionais que resignificam as políticas educacionais, nesse caso o PROERD e sua articulação com o PPP.

2.3 O PROERD-PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA.

O PROERD-Programa Educacional de Resistências às Drogas e à Violência-segundo Lins (2009) nasceu nos Estados Unidos na década de 80 e chegou ao Brasil no ano de 1992 através da Polícia Militar do Rio de Janeiro. Ele é baseado no modelo internacional D.A.R.E- Drug Abuse Resistance Education. Essa “influência” Norte Americana é o que Ball e Bowe chamam de “contexto de influência”, pois há no bojo da formulação do PROERD no Brasil a

circulação internacional de ideias, além de outras formas de disputas de influências o que “simbioticamente” influenciará a (re) contextualização do programa no país e a posterior formulação dos textos regulamentadores do PROERD.

No Rio Grande do Sul, de acordo com o site da Brigada Militar,³ o PROERD é desenvolvido desde 1998 nas escolas do Estado através de policiais militares, mas somente com a lei nº 13.468, de 15 de junho de 2010 ele foi legalmente instituído. Esse aparato legal juntamente com os manuais de formação dos instrutores e as diretrizes expressas no site da Brigada Militar constituem o contexto da produção de texto e demonstram a simbiose existente entre influência e produção de textos de políticas públicas, pois este é extremamente influenciado por aquele na escrita dos textos como veremos a seguir:

Fica instituído o Programa Educacional de resistências às Drogas e à Violência – PROERD, baseado no modelo internacional “Drug Abuse Resistance Education – D.A.R.E, a ser desenvolvido nas redes de ensino público e privado do estado do rio grande do sul e entidades interessadas, bem como em forma de orientação para pais, mediante a realização de ações preventivas e cooperativas entre a Brigada Militar e demais entes envolvidos com o Programa. (Lei Nº 13.468, 2010, art. 1º, p. 1)

Além de estar relacionada com o contexto da influência, a produção de texto também o está com o contexto da prática já que os responsáveis por implantar (reinterpretar) o Programa se baseiam nesses instrumentos textuais. Os atores sociais que trabalham no contexto da prática produzirão novos sentidos na relação que estabelecem entre o discurso dos contextos das políticas e sua materialidade, ou seja, o contexto da prática (a escola).

A Lei nº 13.468 de 15 de junho de 2010, no parágrafo único do art 1º prescreve que a metodologia utilizada para o desenvolvimento do PROERD “poderá ser dirigida às séries do Ensino Fundamental e às séries do Ensino Médio, com planejamento adequado às idades, a ser regulamentado pela Brigada Militar”, (LEI Nº 13.468, 2010, art. 1º, p.1).

A referida lei em seu art. 2º estabelece que o Programa deve ser organizado e realizado pela Brigada militar e o situa no contexto dos Parâmetros curriculares Nacionais-PCNs-, na condição de tema transversal:

O PROERD será realizado e gerenciado exclusivamente pela polícia militar do Estado do Rio Grande do Sul-Brigada Militar, constituindo-se em tema transversal, de acordo com a matriz curricular pedagógica nacional e os parâmetros curriculares nacionais, conforme previsto na

³ Fonte: [HTTP://WWW.brigadamilitar.rs.gov.br/proerd/historico.html](http://www.brigadamilitar.rs.gov.br/proerd/historico.html)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Federal nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996. (Lei Nº 13.468, 2010, art. 2º, p. 1)

A Lei ainda estipula que o PROERD terá como ação preponderante a prevenção, através de metodologia de ensino baseadas nas seguintes diretrizes:

- I – desenvolvimento de ações e aulas de noções de cidadania;
- II – desenvolvimento de atividades e administração de aulas que demonstrem a desaprovação da prática de atos de violência entre estudantes das redes pública e privada de ensino do Rio grande do Sul;
- III – desenvolvimento de programa de prevenção primária ao uso de drogas lícitas e ilícitas, destinado a alertar sobre os malefícios causados à saúde física e mental do usuário;
- IV – desenvolvimento de atividades e aulas que esclareçam sobre os riscos decorrentes da dependência química e à criminalidade relacionada, direta ou indiretamente, ao uso de drogas;
- V – orientação das crianças, adolescentes e familiares acerca das soluções e medidas eficazes quanto à resistência às drogas lícitas e ilícitas;
- VI – desenvolvimento de um trabalho interno de prevenção ao uso de drogas lícitas e ilícitas, através da formação de equipes de palestras, que atenderá à política da Secretaria de Segurança Pública.

Parágrafo único – As atividades inseridas nos incisos deste artigo poderão ser direcionadas à capacitação dos pais dos alunos da rede de ensino público e privado, com a aplicação de metodologia específica para adultos. (Lei Nº 13.468, 2010, art. 3º, p. 1).

No contexto da prática, onde o PROERD “acontece”, o Programa é desenvolvido por policiais militares nas escolas com o objetivo de prevenir ou reduzir o uso de drogas e a violência entre crianças e adolescentes. O currículo do Programa é desenvolvido através de lições cujas quais os policiais são treinados para tal pela Brigada Militar. A sua implantação depende da ação conjunta entre a Polícia Militar, a escola e a comunidade objetivando um esforço contínuo contra o uso de drogas e à violência.

O funcionamento do Programa se dá da seguinte maneira: a escola solicita a implantação do Programa em suas dependências, sendo facultado à Brigada Militar o atendimento ou não das demandas. Havendo resposta favorável, os “policiais Proerd” (policiais militares treinados para ministrar aulas de acordo com a metodologia do Programa) entram em contato com a escola e desenvolvem o Programa através de aulas realizadas nos tempos e espaços da escola com o auxílio dos professores responsáveis pelas turmas.

2.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O FOCO NA ESCOLA

A escola, uma das instituições responsáveis por formar o cidadão, necessita de planejamento. De acordo com Veiga é:

uma instituição social compromissada com a educação de crianças, jovens e adultos, realiza uma ação intencionalizada, sistemática de acordo com princípios filosóficos e pedagógicos. (VEIGA, 2008, p. 45 e 46)

Contudo, segundo Vieira e Albuquerque (2001), esse planejamento mesmo que seja *stricto* à escola não está dissociado do contexto político que “rege” os organismos estatais, agregando ainda, em contexto de globalização e neoliberalismo, organismos internacionais.

Outrossim para compreendermos adequadamente o PPP em suas variadas dimensões o associamos aos contextos do ciclo de políticas de Ball e Bowe (Apud Mainardes, 2006) através do pensamento de autores como: Santiago (2008), Villas Boas (2008), Araújo (2008), Buarque (2008), Veiga (2008) e Sousa (2008), que produziram uma obra, organizada por Veiga, sobre o PPP denominada “As dimensões do Projeto Político Pedagógico: Novos desafios para a escola” numa abordagem dividida em quatro dimensões:

a) O PPP no contexto das políticas educacionais; b) Os territórios da intervenção da comunidade, da família e da escola; c) Os desafios dos paradigmas curriculares e avaliativos; d) A construção das identidades dos sujeitos do processo educativo.

O PPP, segundo Veiga (2008), pode assumir duas diferentes concepções: a estratégico–empresarial⁴ e a da educação emancipatória.

Nesta, o PPP se dá através de ampla discussão do coletivo escolar cuja ação resulta em um plano de ação coletivo que visa os objetivos comuns da comunidade escolar como um todo. Dessa forma “o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação–reflexão–ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (Veiga 2008, p. 56).

⁴ A palavra estratégia não surgiu no neoliberalismo, nem tampouco com a Administração, ela está extremamente atrelada ao planejamento militar. Segundo o dicionário Aurélio, **Estratégia**. [Do Gr. *Strategia*, pelo lat. *Strategia*.] 1. Arte militar de planejar e executar movimentos e operações de tropas, navios, e/ou aviões, visando a alcançar ou manter posições relativas e potenciais bélicos favoráveis a futuras ações táticas sobre determinados objetivos.

Naquela, o PPP se reduz a mero documento, pois a ele é conferido o teor de um mecanismo de controle das ações da escola visando apenas “garantir a qualidade formal, a fim de aumentar o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz”, (VEIGA, 2008, p. 63).

O PPP realizado na perspectiva estratégico–empresarial está muito mais atrelado ao contexto da influência no processo de formação das políticas educacionais do que ao contexto da prática, pois mesmo que ele “aconteça” no cotidiano escolar pouco se modifica no processo de recontextualização das políticas.

Essa perspectiva se identifica com a lógica das influências dos organismos internacionais de financiamentos que, segundo Vieira (2001), num Estado neoliberal cada vez mais tem papel decisivo no processo de formulação das políticas educacionais.

O PPP nesta conjuntura é mais

um instrumento de controle por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores. (VEIGA, 2008, p. 47)

Isso implica na não reflexão dos atores responsáveis pela condução do processo pedagógico o que, nas palavras de Veiga, propicia

a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais e do capital e o desvinculamento dos seus determinantes sociopolíticos. Trata-se, portanto, de um projeto político pedagógico inserido no contexto de reestruturação do capitalismo. (VEIGA, 2008, p. 48)

Já o PPP na visão emancipadora privilegia a discussão epistemológica, política e pedagógica dos rumos a serem tomados pela escola o que de certa forma evidencia a complexidade existente no contexto da prática cuja riqueza está justamente na possibilidade de reflexão a respeito dos determinantes sociopolíticos que agem dentro da escola.

Segundo Veiga:

o grande desafio da escola está em garantir um padrão de *qualidade* técnica e política para todos e que não apenas respeite a diversidade local, social e cultural, mas entenda que o aluno é o sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo. (VEIGA, 2008, p. 56)

Então sob esta perspectiva os membros da comunidade escolar devem participar efetivamente na construção do seu projeto de escola, cujos fins levem em consideração não somente os interesses neoliberais e de mercado, mas também, os políticos e culturais, pois

pensar o projeto político pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível. (VEIGA, 2008, p. 57)

Portanto, o PPP sob a égide emancipadora é “fruto da projeção arquitetada por todos os envolvidos com o processo educativo”, (Veiga 2008, p. 57), articulando teoria e prática “considerando que é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de construção, e é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e reconfiguração” (idem, p. 57).

Passarei, a seguir, a dissertar sobre o conceito de violência escolar que julgo de suma relevância para este trabalho, pois mesmo que o meu objetivo não esteja relacionado diretamente à violência escolar, a diferenciação teórica entre violência escolar e indisciplina se faz necessária porque muitas vezes nas práticas escolares não diferenciamos um do outro.

2.5 VIOLÊNCIAS, VIOLÊNCIA ESCOLAR, INDISCIPLINA.

A violência está cada vez mais em pauta nas discussões sobre o cotidiano da vida na sociedade atual. Estudos como “Mapa da violência 2011: Os jovens do Brasil” realizado pelo instituto Sangari com a colaboração do Ministério da Justiça expressam no mínimo a preocupação com o tema nos dias atuais:

O contínuo incremento da violência cotidiana configura-se como aspecto representativo e problemático da atual organização da vida social, especialmente nos grandes centros urbanos, manifestando-se nas diversas esferas da vida societal. (WAISELFISZ, 2011, p.9)

A escola, significativa instituição pela qual todas as crianças e adolescentes passam boa parte das suas vidas, está inserida neste contexto onde a violência se evidencia num índice

crescente de homicídios⁵ de jovens em idade escolar ou recém-egressos dela. É o que nos mostra o Mapa da violência 2011: Os jovens do Brasil:

Se em 1998 a taxa de homicídios de jovens era 232% maior que a taxa de homicídios da população não jovem (menos de 15 e mais de 24 anos de idade), em 2008 as taxas juvenis já são 358% maiores. Se essa é a média nacional, há ainda as unidades federadas com índices de vitimização acima de 300%, como Paraná e Distrito Federal. Ou diversos estados com jovens representando mais da metade das vítimas de homicídio. (WAISELFISZ, 2011, p. 154)

Isso, além de outros índices de mortes violentas (suicídios, acidentes e etc.) que envolvam como vítima ou como autor a população jovem, explica e justifica o debate sobre violência também no contexto da escola.

Gonçalves e Tosta (2008) logo na apresentação da obra “A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola”, a qual possui diversos artigos que versam sobre o tema, dizem o seguinte:

O debate sobre violência e violência na escola é por demais importante na atualidade, seja em razão dos índices alarmantes que denunciam o crescimento dos atos violentos acometidos ou que acometem as mais diversas camadas da população, em nível mundial, seja em razão da perplexidade que acomete estudiosos do fenômeno. (GONÇALVES e TOSTA, 2008 p. 7)

O uso e o tráfico de drogas, além de outros, são fatores que potencializam a violência, pois comumente as disputas pelo comando do negócio da droga são apontadas, segundo Abramovay e Pinheiro (2003), como causa da violência exacerbada vista na atualidade, sobretudo em comunidades socialmente vulneráveis.

A respeito desses fatores, Marra e Tosta (2008) colocam que a violência tem como causas:

a desintegração familiar, o uso e o tráfico de drogas, o abismo socioeconômico entre os mais ricos e os mais pobres, a insuficiência de políticas públicas de inclusão social, enfim, uma gama de causas amplamente denunciadas. (MARRA e TOSTA, 2008, p. 165 e 166)

Porém, será que existe uma forma de conceituar violência em sentido universal? Ou as causas expostas pelos autores acima constituem diversas formas de violências? Flávia Schiling (2004), na obra “A sociedade da insegurança e a violência na escola”, em que trata a relação entre violência e escola, afirma que

⁵ O homicídio não é o único indicador da criminalidade violenta, mas por ser tido como a espécie taxonômica de maior gravidade entre os crimes, é utilizado mundialmente para demonstrar os níveis de violência de uma determinada região, ou ainda, compará-la com outras regiões.

há violências diversas implicando atores (sujeitos) diversos e acontecendo sob formas diferentes (violência física, psicológica, emocional, simbólica). A exigir respostas diferentes. De diferentes dimensões-macro e micro-, que se relacionam entre si de maneiras peculiares. Em todos os casos, há agressores específicos e há vítimas. (SCHILING, 2004, p. 35)

Existem então, inúmeras formas de violências, não somente as que indicam a criminalidade violenta, mas as psicológicas, as institucionais, as de negação de direitos, e inúmeras outras como bem exemplifica a charge a seguir:



FONTE:<http://museumdosgames.blogspot.com.br/2010/06/videogames-e-violencia.html>

A falta de perspectiva é uma forma de violência para com aqueles e aquelas excluídos dos processos de promoção social, pois a negação de uma educação de qualidade, por exemplo, faz com que os jovens pensem na escola como uma “quebra de promessas”.

É possível pensar na situação das escolas hoje no contexto mais geral da “quebra de promessas”, quebra da promessa institucional que nos dizia que se o menino (a menina) o jovem (a jovem), aceitasse jogar as regras do jogo, encontraria um lugar ao sol, emprego, uma vida digna. Conseguiria melhorar sua condição social, sua posição de classe. Quebraria as barreiras da pobreza. (SCHILING, 2004, p. 72)

Resta, portanto aos jovens de periferia, procurar “alternativas” que de certa forma os incluam na sociedade. Edgar Murano (2011) em artigo publicado na revista “Língua portuguesa” faz uma análise da letra da música “Negro drama” do grupo Racionais Mc’s, onde os *rappers* tratam da condição social do negro.

Versos como “Nego drama, entre o sucesso e a lama/ dinheiro, problemas, inveja luxo, fama...” resumem os extremos da existência dessa população, cuja falta de perspectivas reduz suas chances ao

crime, ao esporte ou à música-o fatídico tripé no qual se apoia a composição. (MURANO, 2011, p. 34)

A violência é multidimensional e polissêmica, mas Michaud (1989) propõe uma definição oportuna:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p.13)

Através dessa definição podemos englobar várias formas de violência que acontecem na atualidade, incluindo desde as que suprimem direitos, às que denigrem a integridade física e, talvez psicológica. Incluímos os homicídios, os assaltos, as desigualdades sociais, as violências verbais e psicológicas. Mas no ambiente escolar será que todos os atos que infringem as normas são considerados violência?

Silva e Nogueira (2008) propõem uma distinção entre os conceitos de violência na escola e indisciplina, pois no artigo “Indisciplina ou violência na escola: Uma distinção possível e necessária” em que os autores fazem uma extensa revisão bibliográfica sobre os trabalhos acadêmicos que utilizam ou não a diferenciação desses conceitos e, também mostram resultados de entrevistas e observação desses fenômenos no ambiente escolar, concluem que a distinção não é só possível, mas também necessária, pois em inúmeras pesquisas sobre violência escolar não houve a diferenciação entre indisciplina e violência, tratando os dois fenômenos de forma correlata, o que segundo os mesmos autores, são fenômenos diferentes.

Para esses autores violência escolar está mais ligada a atos que infringem as normas previstas como infracionais. São:

formas de comportamento de natureza mais grave e com claras intenções destrutivas, geralmente penalizáveis também em outras esferas da vida social: agressões físicas e verbais, uso de drogas, ameaças, porte de arma, formas de preconceito, etc. (SILVA e NOGUEIRA, 2008, p. 35)

Já os atos de indisciplina são aqueles que perturbam o processo pedagógico. Para os autores a indisciplina “se associaria a formas de comportamento consideradas mais triviais, menos graves e que feririam mais especificamente as regras que visam assegurar a realização do trabalho pedagógico”, (SILVA e NOGUEIRA, 2008, p. 35).

Contudo, segundo os mesmos autores, os níveis de violência e indisciplinas devem ser “medidos” de forma contextual. “É preciso trabalhar com um “conceito aberto” de violência escolar, que permita compreender o que é entendido por violência pelos próprios atores no contexto escolar”, (SILVA e NOGUEIRA, 2008, p.22).

Portanto, o contexto em que ocorre o fenômeno é o que delimitará a conceituação, sobretudo quando o ato ocorrido não infrinja diretamente o expresso na legislação penal e seja mais facilmente confundido com a indisciplina, pois “o debate parece, portanto, se fazer de forma mais viva quando se caminha em direção à “pequena violência” (incivilidade) que, a depender das interpretações dos sujeitos, podem se confundir com a indisciplina”, (SILVA e NOGUEIRA, 2008, p. 24).

Dessa forma, tanto as violências em sentido lato quanto as escolares e as indisciplinas se fazem em relação ao contexto e ao fator subjetivo inerente à violação da vítima, pois

é certo que, pelo fato de os conceitos expressarem algum tipo de violação a valores/acordos socialmente constituídos, eles assumem um caráter contextual, histórico e subjetivo, já que esses mesmos valores/acordos se transformam ao longo do tempo e estão intimamente vinculados à própria cultura de cada grupo ou indivíduos. (SILVA e NOGUEIRA, 2008, p. 23)

Essa citação expõe o caráter contextual/subjetivo/cultural das violências evidenciando de forma consubstancial a importância da metodologia qualitativa da investigação acerca desses fenômenos e das intervenções políticas para superá-los. Dessa forma construí um aporte metodológico de análise que me permitiu identificar e compreender as relações político-pedagógicas entre PPP e PROERD.

3 DESENHO METODOLÓGICO

Este estudo se configura como um estudo de caso qualitativo, ou seja, como ressalta Molina (2004) “o estudo de caso não é em si uma eleição metodológica; é, sobretudo, a eleição de um objeto a estudar”, (MOLINA, 2004, p. 95) e dessa forma pode ser estudado de muitas maneiras.

O estudo de caso segundo Stake (1998) “*Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*”, (STAKE, 1998, p.11). Em outras palavras, estuda o único e o complexo simultaneamente, ou seja, é um estudo aprofundado sobre um objeto.

A respeito dessa complexidade e particularidade, Triviños (2009) acrescenta que estas estão “determinadas pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador”, (TRIVIÑOS, 2009, p. 134).

Nesse sentido é que neste estudo o processo analítico das evidências coletadas foi feito pela análise de discurso e a escola lócus do campo empírico, identificada como contexto da prática seguindo o modelo analítico de políticas proposto por Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006) foi investigada através de uma representação da comunidade que nela atua e dos documentos produzidos na escola.

O percurso pelo qual nos valem ou construímos para compreender fenômenos sociais o mais próximo possível, bem como, para responder ao problema de conhecimento que estrutura a pesquisa denomina-se processo teórico-metodológico ou metodologia. Trata-se de um trabalho que articula teoria, instrumentos e interpretação. Exige criatividade, sensibilidade e disciplina do investigador conferindo-lhe o lugar de principal instrumento de pesquisa.

Nas palavras de Minayo (2009), “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, (MINAYO, 2009, p. 14). Portanto, “inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”, (MINAYO, 2009, p. 15). É, segundo Deslandes (2009), “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura

operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo” (DESLANDES, 2009, p. 46).

Nesta parte da dissertação descrevo as decisões metodológicas de que me utilizei para abordar o objeto e responder de forma mais aproximada do contexto da prática aos questionamentos de pesquisa que estruturaram esse processo investigativo:

- a) fase de exploração de campo;
- b) as etapas do trabalho de campo;
- c) procedimentos para a análise;
- d) a revisão bibliográfica;
- e) o contexto empírico.

3.1 FASE DE EXPLORAÇÃO DE CAMPO

Para Deslandes (2009) “o campo de observação precisa ser definido, entendendo-o como os locais e sujeitos que serão incluídos, o porquê destas inclusões (critérios de seleção) e em qual proporção serão feitas”, (DESLANDES, 2009, p. 47).

Nesse sentido defini como campo de observação uma escola estadual do município de Guaíba/ RS, porque trabalho e resido neste município e me intriguei com o aumento da realização do PROERD nas escolas desta cidade, sobretudo a respeito da articulação do PROERD com o PPP. Para tanto analisei os referidos documentos, entrevistei a diretora à época da realização do PROERD, bem como, uma das professoras titulares das turmas de 4ª série do Ensino Fundamental cujo programa fora realizado⁶, analisei atas e relatórios elaborados pela escola no ano de 2009 e observei o ambiente escolar.

Selecionei a diretora e as professoras como colaboradores, pois foram elas as participantes mais diretas para a realização do PROERD.

⁶ A outra professora titular de uma das turmas em que ocorrera o PROERD, cuja minha intenção era também entrevistar estava de licença saúde, o que inviabilizou a realização de entrevista com a mesma.

Analisei os documentos do PROERD o PPP e as atas e relatórios produzidos pela escola para compreender, na dimensão dos textos, as diretrizes de cada um dos documentos e a articulação entre os dois. Observei o ambiente escolar para facilitar a compreensão das evidências que foram coletadas por meio da análise documental e das entrevistas, e também, para apropriar-me da dinâmica e do cotidiano do contexto escolar.

3.2 ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO

Neste tópico apresento as etapas do trabalho de campo, os instrumentos utilizados em cada uma delas os quais segundo Deslandes (2009) “devem ser descritos (...) sendo defendida sua adequação e reconhecidos os seus limites na produção de dados”, (DESLANDES, 2009, p. 49). As etapas foram as seguintes: análise documental, entrevista e observação, as quais não ocorreram em uma sequência temporal, mas sim simultaneamente.

Analisei o PPP, as atas da escola no ano de 2009, os cadernos de chamada das duas professoras que ministraram aulas às turmas envolvidas com o PROERD no ano de 2009, a Lei nº 13.468, de 15 de junho de 2010 que instituiu o PROERD no estado do Rio Grande do Sul e as diretrizes sobre o PROERD. Para tanto utilizei o método de AD, dispositivo teórico-metodológico que utiliza o discurso contextualizado e a compreensão do processo histórico ideológico da formação destes documentos.

Este tipo de análise (documental) me possibilitou uma compreensão formal de como o PPP e o PROERD podem se relacionar no âmbito textual, porém necessitei de outros instrumentos para compreendê-los de forma mais profunda, haja vista que os documentos produzem dados secundários, ou seja, distantes da realidade empírica. E que muitas vezes não expressam o processo contraditório e as disputas inerentes a sua produção e a sua recontextualização.

Para compreender de forma mais eficaz as contradições na produção do PPP, por exemplo, bem como para entender quais as motivações para implantação do PROERD, vali-me de entrevistas semiestruturadas que são “uma forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade”, (MINAYO, 2009, p. 65), ou seja, foi por meio da entrevista que pude vislumbrar respostas às questões mais subjetivas que não poderiam ser obtidas pela análise documental.

Além do mais, as entrevistas me possibilitaram compreender as ações da professora quando da realização do PROERD e também supriu uma dificuldade temporal existente nesta pesquisa, pois o processo que investiguei ocorreu em tempo pretérito à investigação, portanto foi através da “voz” dos atores sociais que obtive as informações necessárias para o meu estudo.

Utilizei ainda a observação, considerada por Triviños (2009), Minayo (2009) e Deslandes (2009) como um dos instrumentos mais importantes para o investigador qualitativo que foi, neste estudo, operacionalizada através de anotações realizadas por mim. Para esta autora a observação é “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”, (DESLANDES, 2009, p. 70) ficando em “relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa”, mas “com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa”, portanto o investigador “faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente”, (DESLANDES, 2009, p. 70).

Foi através dessa interação com o *locus* de estudo e conseqüentemente com as pessoas que nele interagem que residiu tanto a adequação quanto os limites da observação. Pois, o investigador, na observação, tem papel atuante na produção dos dados, seja percebendo informações relevantes para a pesquisa que não foram possíveis perceber nem pela análise documental nem pela entrevista, seja pela operacionalização da teoria que o orienta, já que a observação ocorre em processo simbiótico. O pesquisador capta os dados simultaneamente à interpretação dos mesmos.

Portanto neste estudo, utilizei ao menos três instrumentos de coleta de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação.

Para diminuir as possibilidades de cometer equívocos na interpretação dos dados, utilizei a triangulação dos instrumentos que “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”, (TRIVINOS, 2009, p. 139). Ou seja, por meio da utilização de instrumentos variados, objetivei compreender, explicar e descrever ao máximo a relação existente ou não do PPP com o PROERD.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE

A análise dos dados se deu pela construção de um dispositivo de análise pautado na análise de discurso que

tem a noção de funcionamento como central, levando o analista a compreendê-lo pela observação dos processos e mecanismos de constituição dos sentidos e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos. (ORLANDI, 2005, p. 77)

A AD possui um objeto específico que é o discurso, ou seja, a produção de sentido entre interlocutores, tendo no bojo de sua significação o histórico e o ideológico. É, destarte, uma relação de linguagem num movimento de interpretação e organização mútuas, como nos apregoa Orlandi (2005): “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores”, (ORLANDI, 2005, p. 21).

Em suma, não dizemos aquilo que queremos em plena consciência, dizemos algo em relação aos sentidos preexistentes no mundo cuja significação se faz e refaz ao longo do processo discursivo. Na realidade, mesmo que os sentidos se realizem em nós, “apenas se representam como se originando em nós”, “são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade”, (ORLANDI, 2005, p. 35).

Dessa forma a AD, através dos conceitos apresentados, objetiva a compreensão dos processos de significação para/por sujeitos, levando em consideração a formulação (o dizível), a memória discursiva (o já dito e que significa) e a ideologia, com a materialidade da enunciação e suas condições de produção.

É ao mesmo tempo um dispositivo teórico e analítico, pois ao eleger o discurso como objeto de investigação o analista deve manter um diálogo constante entre prática e teoria.

O primeiro passo que dei foi a realização do processo de “(de) superficialização”, ou seja, a passagem da superfície linguística (o material de linguagem bruto tal como existe) para o objeto discursivo, “este sendo definido pelo fato de que o corpus já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial, feito em uma primeira instância, pelo analista, e já se encontra (de) superficializado”, (ORLANDI, 2005, p. 65).

Nesta etapa realizei a análise da materialidade linguística, aplicando questões ao texto: o como se disse, o quem disse, em que circunstâncias. Aqui procurei pistas para compreender o modo como o discurso se textualizou. Construí através do material bruto um objeto discursivo e analisei “o que é dito nesse discurso e o que é dito em outros, em outras condições, afetados por diferentes memórias discursivas”, (ORLANDI, 2009, p. 65). Ou seja, transformei o texto em discurso.

Os documentos que analisei, por exemplo, os sujeitos que entrevistei e até a minha própria observação produziram dados em forma de texto (documentos, leis, transcrição das entrevistas, e anotações no diário de campo), mas esses textos, foram produzidos por um sujeito histórico e sob disputas de poder que, ao transformá-los em discurso, coloquei sob o prisma de análise.

A respeito da construção do objeto discursivo, Orlandi (2005) coloca o seguinte:

O objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície linguística (o corpus bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em objeto teórico, isto é, um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão da “realidade” do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, ideias e coisas. (ORLANDI, 2005, p. 66)

Concluída a etapa de passagem da superfície linguística para o objeto discursivo, passei deste para o processo discursivo: aqui,

Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho. (ORLANDI, 2005, p. 67)

Ou seja, de acordo com o recorte discursivo que desenvolvi, delineei as formações discursivas subjacentes a ele e a relação com a ideologia o que nos permite compreender como se constituem os sentidos desse dizer.

Tenho como exemplo o próprio título “Projeto Político Pedagógico” o qual hipoteticamente poderia se dizer um corpus discursivo extraído do documento completo. A este enunciado poderíamos formular uma paráfrase “Projeto Estratégico Pedagógico”. Isso nos remeteria a duas interpretações em relação à substituição do termo “político” por “estratégico” e então poderíamos associar o termo político ao campo histórico e ideológico

que adquiriu o Brasil em que o regime militar e a posterior formulação da constituição de 1988 produziram no nosso imaginário, o processo democrático e todas as disputas inerentes a ela.

Por outro lado o termo “estratégico” nos remeteria primeiramente ao militarismo e às estratégias de guerra, amplamente utilizadas pelas teorias da administração empresarial que se utilizam da polissemia do termo, pois paradoxalmente, este termo, carrega o significado da batalha e do planejamento para conseguir um objetivo o que, no caso das empresas é o lucro.

O neoliberalismo, por sua vez, cuja intervenção de organismos internacionais agindo diretamente no processo de formulação de políticas instituiu a lógica empresarial no planejamento educacional (re) significando, desta forma, o termo “estratégico” para esse contexto político.


Essas duas possibilidades de análise nos dão uma exemplificação do processo de construção destes discursos em relação aos discursos já realizados, pois “as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo que a história se faz presente na língua”, (ORLANDI, 2009, p. 67).

Os processos de paráfrase, metáfora, sinonímia são presença da historicidade na língua. Fatos vividos reclamam sentidos e os sujeitos se movem entre o real da língua e o da história, pois como apregoa Orlandi (2009), constituem o processo discursivo:

a partir do objeto discursivo, o analista vai incidir uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas-que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) – com a formação ideológica que rege essas relações. Aí que ele atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico, de cuja formulação o analista partiu. Ao longo de todo o procedimento analítico, ao lado do mecanismo parafrástico, cabe ao analista observar o que chamamos efeitos metafóricos. (ORLANDI, 2009, p. 78)

No exemplo citado à cima, a paráfrase “Projeto Estratégico Pedagógico” em relação a “Projeto Político Pedagógico” nos possibilitou a observação de duas formações discursivas distintas: uma pautada pelo contexto democrático pós-ditadura e outra pelo neoliberalismo e globalização os quais se utilizam da polissemia do termo para (re) significá-lo. Essas duas formações discursivas poderão nos remeter ao entendimento do processo discursivo inerente a cada uma delas. Portanto é dessa forma que analisei todos os dados produzidos neste estudo de caso.

Para melhor entendermos como se deu o processo analítico dos dados produzidos é oportuno apresentar um esquema usado por Orlandi (2009):



1ª etapa	Passagem da superfície linguística para o	Texto para o Discurso
2ª etapa	Objeto discursivo Para o	Formação discursiva
3ª etapa	Processo discursivo	Formação ideológica

Na primeira etapa parti da superfície linguística (texto) para a construção do objeto discursivo (formação discursiva) e por fim cheguei ao processo discursivo (formação ideológica).

3.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica é uma etapa essencial na pesquisa, pois através dela o pesquisador tem a possibilidade de ver o que outros pesquisadores já realizaram no mesmo campo de estudo. Dessa forma não se repete o que já foi realizado e objetiva-se tencionar o campo investigativo, desenvolvendo novas metodologias, sobrepondo teorias, enfim é um esforço, como apregoa Triviños (2009), indispensável à pesquisa.

Nesse esforço encontrei dissertações no banco de dados da CAPES e uma no OBID, totalizando onze resumos encontrados a partir do descritor PROERD: Bruneta (2003), Da Silva (2008), Souza Filho (2008), Linhares (2006), Lins (2009), Lopes (2003), Macedo (2008), Nogueira (2010), Perovano (2006), Rateke (2006) e Ribeiro (2007).

Numa primeira análise, verifiquei que dos onze estudos encontrados, apenas cinco deles problematizam de forma direta ou indireta o PROERD em relação ao PPP da escola: Sousa Filho (2008), Lins (2009), Lopes (2003), Nogueira (2010) e Rateke (2006).

Sousa Filho (2008) analisou a percepção da Comunidade Escolar sobre o PROERD a partir da metodologia qualitativa e os colaboradores foram compostos pela comunidade escolar, policiais militares (PMs) que aplicaram o curso, os PMs que trabalham na 26ª Companhia Independente de Polícia Militar (26ª CIPM), no serviço de ronda escolar e os que trabalham na administração central do programa. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise de documentos do PROERD.

O autor conclui que a aplicação do programa, segundo a percepção da comunidade escolar, é de grande valia para a prevenção às drogas e à violência no ambiente escolar. Contudo, recomenda a necessidade de flexibilização do programa, adaptando-o à realidade de cada localidade onde for aplicado.

Alguns dos achados foram contraditórios. Há discrepâncias entre as declarações de professores, funcionários, alunos, PM da ronda escolar: para os dois primeiros, não há violência na escola estudada; os dois últimos afirmam o contrário. A pesquisa sinaliza a importância de o PROERD acontecer nas cinco últimas séries do ensino fundamental e também no ensino médio.

Esta pesquisa, de certa forma, analisa o PROERD em relação com a escola e sinaliza a necessidade de uma maior flexibilização do PROERD em diferentes contextos, todavia, não enfoca claramente como se efetivou essa relação em termos de Projeto Político Pedagógico, e aborda principalmente as questões sobre prevenção e violência, às pedagógicas e administrativas.

Lins (2009) analisou o PROERD em Pernambuco levando em consideração que a eficácia de uma política de prevenção ao crime está ligada à existência de uma relação sólida e positiva entre a polícia e a sociedade. Foram usados nesta pesquisa análise de depoimentos, documentos oficiais e questionários.

A pesquisa demonstrou que existe uma grande aceitação do programa por instituições públicas e privadas, especialistas na área de educação, crianças, adolescentes, jovens e adultos que participam dos cursos. Mesmo após alguns anos da aplicação do PROERD, os alunos não se esquecem das lições aprendidas e multiplicam as informações recebidas.

Observa, ainda, que a juventude está vulnerável ao mundo das drogas, estando tanto as crianças quanto seus pais carentes de orientações sobre as drogas e suas consequências.

Os pressupostos desta pesquisa já a conduzem a uma perspectiva de polícia comunitária, demonstrando uma aceitação do programa pela sociedade em geral inclusive especialistas da educação e comunidade escolar, destarte, não explicita como ocorre a aceitação da comunidade escolar em relação ao PROERD e se este se articula com o PPP, tampouco menciona esta possibilidade.

Lopes (2003) objetivou identificar as representações de prevenção ao abuso de drogas, e a produção dessas representações pelas professoras em cujas salas de aulas acontecem o treinamento do PROERD. Como referencial teórico utilizou-se a teoria da representação social de Moscovici em articulação com a perspectiva Histórico-social de Vigotski para apreender o movimento entre o concebido e o vivido e suas implicações nas práticas cotidianas. O tratamento dos dados se deu pela análise de conteúdos proposta por Bardin.

A metodologia, numa perspectiva de análise qualitativa, se constituiu de observação direta em sala de aula dos treinamentos do PROERD, análise documental das apostilas do programa, do PPP da escola pesquisada, além de entrevistas semiestruturadas com as cinco professoras, onde se coletaram informações acerca dos dados pessoais, referentes à formação profissional, experiências profissionais, sobre a percepção das mesmas a respeito do PROERD, das drogas e da prevenção na escola.

O resultado evidencia que a prevenção ao abuso de drogas não se apresenta como foco principal de intervenção dessas professoras, pois elas estão bastante envolvidas em repassar o conteúdo do currículo básico e não se consideram competentes para trabalhar com esta temática. No entanto as imagens associadas às drogas e à prevenção estão sempre vinculadas à concepção sempre negativa. As professoras possuem informação sobre a questão do uso e do abuso de drogas, porém elas desconsideram o tripé sujeito/droga/contexto social. Tudo isso faz parte da representação que elas possuem do indivíduo usuário de substâncias.

A representação de prevenção ao abuso de drogas das professoras orienta ações orientadas para o combate às drogas, realizadas ou não por elas. Elas não estão sendo estimuladas a ultrapassarem este tipo de abordagem. Pelo contrário encontram respaldo no próprio discurso e prática do PROERD. A ausência de um espaço para interlocução a respeito da temática em questão na escola inviabiliza uma superação deste paradigma.

Esta pesquisa possui, embora em outro contexto, estreita relação com a problemática que me motiva, pois faz menção ao PPP e inclusive analisa este documento, indica ainda, a

inexistência de um espaço de interlocução sobre a temática em questão na escola, o que a meu ver constitui uma inação pedagógica, ou seja, a omissão em relação a este tema na *práxis* pedagógica daquela escola. Contudo, não problematiza diretamente a relação do PPP com o PROERD e como as professoras trabalham com isso, também não considera os demais agentes da administração escolar, mas sim a representação das professoras sobre o uso de drogas.

Nogueira (2010) pretendeu compreender sobre como o currículo pode construir atitudes e crenças adequadas sobre o uso e abuso de drogas e o não respeito à diversidade, uma das manifestações da violência nas escolas, e ainda de que maneira a Polícia Militar pode colaborar nesse processo. O trabalho apoiou-se em Dussel, Giroux, Vygotsky e Paulo Freire.

A pesquisa constatou que ao abordar os direitos humanos e a dignidade da pessoa humana no trato do Policial Militar com o cidadão, fica evidenciado o autoritarismo na formação do policial militar instrutor PROERD. A ideia de polícia na contribuição para resolução de conflitos também se faz presente. A autora sustenta também que é essencial oferecer uma formação continuada aos instrutores em conjunto com os segmentos sociais e profissionais envolvidos na educação, saúde e segurança Pública.

A pesquisa de Nogueira (2010) problematizou o currículo na construção de crenças adequadas sobre o uso e abuso de drogas e a violência e de que maneira a Polícia Militar pode colaborar nesse processo. Ao analisar esta pesquisa e tentar relacioná-la com o meu problema de pesquisa percebi que ela enfoca diretamente o currículo e não PPP, projeto maior do qual o currículo faz parte, além disso, a maneira como a Polícia Militar pode colaborar no processo de construção de crenças e atitudes para combater a drogadição e a violência não é uma das minhas questões de pesquisa, por outro lado, o equívoco do autoritarismo é um dos meus pressupostos que se sustenta em Nogueira (2010).

Rateke (2006) teve como objetivo compreender o que torna a Polícia Militar responsável por implantar, nas escolas públicas, um programa de combate às drogas e às violências. E ainda, nos espaços escolares, alinhar os significados expressos nas formas como a comunidade escolar tecia suas impressões sobre o cotidiano deste programa.

Foi feito um estudo de caso pautado num recorte etnográfico e qualitativo. A pesquisa evidenciou, entre outros aspectos, que há, na proposta do programa, um interesse pastoral,

disciplinador e racional, guiado por uma crença na sua missão salvacionista para “tirar” os meninos e as meninas do mundo do mal.

Este estudo possui, em consonância com a minha problemática de pesquisa, além do tema, a questão de como a comunidade escolar compreende o programa, mas de uma forma geral, o que o diferencia significativamente da minha proposta que é mais específica visando identificar e compreender as relações político/pedagógicas entre o PPP e o PROERD.

3.5 CONTEXTO EMPÍRICO

O local onde se deu a pesquisa foi numa escola pública estadual do município de Guaíba que é uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre cuja população, segundo o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), é de aproximadamente 95.204 habitantes em uma área de 377 Km².

A escola na qual pesquisei está localizada em um bairro periférico do município de Guaíba cuja vulnerabilidade social, criminalidade e violência, juntamente com a falta de infraestrutura, a presença quase nula do Estado⁷ e a alta atividade de venda e consumo de drogas ilícitas constituem um campo peculiar de análise e um *locus* onde, em tese, as políticas públicas deveriam ser mais efetivas.

No entanto o contrário acontece: as políticas públicas esvaem-se na falta de agentes para efetivá-las, o desemprego aumenta proporcionalmente em relação à desqualificação da mão de obra, o transporte público não atende às demandas do bairro, o saneamento básico é quase inexistente e o tráfico de drogas é tão banalizado que se assemelha a uma atividade de labor informal como é a atividade de “reciclagem”, prática na qual as pessoas coletam plástico, metais e outros para sobreviverem, pois se torna uma atividade de renda para muitos.

Além disso, muitas pessoas do bairro já tiveram algum tipo de contato com o sistema penitenciário seja direta ou indiretamente: desde visitantes até apenados ou através de relatos sobre o confinamento. Isso pode ser entendido como um fenômeno chamado por Schiling (2004) de “sociedade penitência”, segundo ela, “o número de pessoas presas no mundo cresce

⁷ À nulidade do Estado refiro-me às instituições públicas e comunitárias as quais se resumem ao colégio, ao posto de saúde, à associação dos moradores, à sede do esporte Clube Boca Júniors e às inúmeras terras limítrofes às igrejas.

vertiginosamente, levando alguns autores a declarar que passamos do Estado-social para o Estado-penal, da Sociedade Previdência para a Sociedade Penitência” (SCHILING, 2004, p. 49).

Segundo estudo realizado pelo Instituto Sangari em parceria com o Governo Federal que visou produzir dados sobre as mortes consideradas violentas no país intitulado de “Mapa da violência do Brasil 2011: Os jovens do Brasil,” a cidade de Guaíba ocupa a 99ª posição das cidades mais violentas do país.

Um estudo realizado pela divisão de estatística da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul (SSP/ RS) que visou organizar dados sobre os homicídios no Estado mostra que Guaíba ocupa a oitava posição das cidades em que obtiveram maior índices de homicídios no ano de 2010.



FONTE: Estudo técnico N° 01/2010: Homicídio. Secretaria de segurança pública/ RS, Divisão de estatística, 2010.

Esses dados nos mostram o alto índice de violência na cidade em relação ao número de habitantes. O relatório de estágio realizado por mim (SILVA, 2007)⁸ registra informações sobre o perfil dos alunos, da escola em que se realizou o caso que investiguei, por meio do seguinte relato de observação que de certa forma mostra o quão é notório a influência das condições sociais do entorno escolar nas atitudes dos alunos.

Os estudantes da escola em que se realizou o estágio são, em sua maioria, crianças e jovens, moradores das proximidades, pessoas moradoras de periferia as quais, não diferem em nada dos jovens de outras periferias, local em que a desigualdade social é gritante e as condições de vida são as piores. No entanto demonstram além de agressividade e inquietação, uma afetividade enorme para com os professores, sem mencionar a carência afetiva e instabilidade comportamental, gerados, suponho eu, pela instabilidade local do ambiente social, fruto deveras, de constantes embates entre quadrilhas rivais, polícia, pela falta de estrutura familiar e base ético – religiosas, delineando um perfil emocional alternado. (SILVA 2007, p. 12 e 13)

Nesse relato refiro-me à condição periférica dos jovens que estudam na escola e a desigualdade social a qual não difere em nada dos jovens de outras periferias. Isso pode ser observado em outros contextos brasileiros e até estrangeiros.

Rolnik (1999), ao pesquisar sobre as condições sociais das cidades brasileiras, escreve sobre a desigualdade como característica comum às cidades brasileiras com localização geográfica e processos históricos absolutamente diferentes, nos seguintes termos:

Se tivéssemos que apontar apenas um elemento-comum e o suficientemente forte-para definir cidades brasileiras histórica e regionalmente distintas, este seria sem dúvida a existência (e permanência no tempo) de contrastes profundos entre condições urbanas radicalmente distintas convivendo, muitas vezes conflitando, no interior da mesma cidade. Os morros e o asfalto na zona sul do Rio de Janeiro, o centro e as periferias da metrópole paulistana, o mangue e a orla da cidade à beira-mar são traduções territorialmente distintas das desigualdades de condições urbanas que definem nossas cidades. (ROLNIK, 1999, p. 100)

Essa situação e condição social é igualmente presente no contexto da cidade de Guaíba. Outro elemento relatado por mim no mesmo documento (SILVA 2007) e teorizado, fora a plástica social dos jovens de periferia, incluindo a agressividade a falta de perspectivas o que podemos evidenciar na clássica pesquisa “*Os estabelecidos e os outsiders*” realizada

⁸ Relatório de estágio curricular para conclusão do curso de Letras do Centro Universitário Metodista do Sul (disponível com o autor).

por Norbert Elias (1990) em que descreve as situações dos jovens *outsiders* de um bairro operário inglês:

Os jovens comuns, em outros meios sociais, cedo aprendem a pensar em si em termos de futuro. Para a maioria dos jovens indisciplinados do loteamento, porém, era difícil ter qualquer visão de si mesmos a longo prazo. Eles viviam no presente e para o presente. Essa era outra diferença que contribuía para erguer barreiras entre eles e os demais. Eles não entendiam o que sentiam, como pensavam e de que modo viviam as pessoas do outro lado das barreiras, e estas, por sua vez, não compreendiam estes jovens turbulentos; sua reação indicava com perfeita clareza que, para elas, tais adolescentes eram, quase que literalmente, “ninguém”. Quanto aos jovens, como sucede a outras pessoas, eles queriam “ser alguém”. Mas a única maneira de mostrar aos que os tratavam como “ninguém” que de fato eles eram “alguém” era inteiramente negativa (...) a lógica de seus sentimentos e atos parecia ser: “vamos obrigá-los a prestar atenção a nós, se não por amor; ao menos por ódio”. Ao agir de acordo com este sentimento, eles ajudavam a reproduzir a própria situação de que tentavam escapar. (ELIAS, 1990, p. 144 e 145)

A situação periférica que me referi (SILVA 2007) por ocasião do Relatório de Estágio Curricular se assemelha e muito com a descrita por Elias (1990), sobretudo na falta de perspectiva e na “confusão emocional”.

É nesse contexto que está a escola sobre cujo caso recai esta investigação. Ela foi fundada no ano de 1987 em virtude da crescente demanda que se impunha pela criação de um loteamento novo no município.

Em 2007 eu, em uma análise geral de infraestrutura realizada em virtude do relatório de estágio curricular do curso de letras do Centro Universitário Metodista do Sul-IPA, relatei o seguinte:

A escola local de realização do referido estágio, localiza-se em um bairro periférico da cidade de Guaíba, é constituída de quatro prédios de alvenaria, sendo que o prédio principal constitui-se de dois andares.

Nesses prédios são distribuídas as treze salas de aula, a sala de vídeo, a secretaria, a biblioteca, duas cozinhas, um refeitório, sala dos professores, quatro banheiros, sala de reforço e direção.

A escola possui, ainda, um pátio amplo e arborizado com uma quadra de futsal, uma de vôlei e uma pracinha de recreação. Dentro do pátio escolar encontra-se também, uma casa onde moram um bombeiro e sua família, com a responsabilidade de zelar pela escola na ausência de seus integrantes diretivos.

Os integrantes diretivos dividem-se em uma diretora e duas vices, as quais uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde. Além delas, a escola possui uma coordenadora, duas secretárias, um agente educacional II (interação com o educando), três agentes educacionais I

(auxiliar de infraestrutura) e duas agentes educacionais (merenda) e vários professores. (SILVA 2007, p. 11)

Já em 2012 o quadro da escola é um pouco diferente em relação ao de 2007, pois no ano de 2009 fora iniciado o Ensino Médio na escola o que contribuiu para a mudança na estrutura escolar: Foi incluído mais um turno, o noturno, e houve um aumento de professores e de funcionários de escola.

De acordo com o PPP (2004)⁹ da escola em tópico que versa sobre a estrutura organizacional e as relações entre os “setores” escolares e destes com as demais instituições da comunidade observa-se a existência do setor administrativo, do conselho escolar, do círculo de pais e mestres, dos segmentos (pais, alunos, professores e funcionários), os quais compõem a comunidade escolar.

A estrutura organizacional da Escola deverá gerar interações entre as ações dos diferentes segmentos para se obter uma participação real, levando a uma constante democratização da Escola.

Nesta estrutura o pedagógico deverá ser o impulsionador das ações buscando sua intercomplementariedade com o administrativo, conselho Escolar, CPM, segmentos (pais, aluno, professores e funcionários) e demais instituições da comunidade.

A proposta pedagógica possibilitará o desenvolvimento do currículo através de ação dos docentes e especialistas tendo como centro do processo o aluno.

O processo administrativo deverá ser democrático planejado e desenvolvido através de ações necessárias para a efetivação da proposta pedagógica. (PPP, 2004, p. 6)

Essa citação supraexposta nos dá uma noção da escola foco de meu estudo, como ela se estrutura formal, pedagógica e administrativamente, contudo somente a observação qualitativa me possibilitou compreender como ocorre a estruturação da escola no contexto da prática.

De acordo com as estatísticas da Secretaria Estadual de Educação¹⁰ no ano de 2009 foram matriculados 19 alunos na pré-escola, 563 no ensino fundamental e 111 no ensino médio, totalizando 693 alunos.

Já no ano de 2010 foram matriculados 547 alunos no ensino fundamental e 174 no ensino médio, totalizando 721 alunos matriculados.

⁹ O documento analisado no corrente ano não sofreu alterações.

¹⁰ Estudo realizado pela Divisão de tecnologia da informação da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <[HTTP. WWW.educacaors.gov.br](http://WWW.educacaors.gov.br)>.

E no ano de 2011, foram matriculados 522 alunos no Ensino fundamental e 211 no Ensino médio, totalizando 743 matrículas na escola.

Esse é o contexto em que realizei a investigação do caso cujo objetivo principal é identificar e compreender as relações político pedagógicas entre o PPP e o PROERD.

4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: UMA BREVE REFLEXÃO

As categorias de análise foram construídas através da releitura dos objetivos desta investigação e do trabalho metodológico no qual fui colocando questões para os textos (entrevistas, documentos e observação) a fim de responder aos questionamentos da pesquisa: a) qual fora a motivação para a implantação do PROERD na escola? b) que significados os professores e os gestores conferiram às ações do PROERD? C) na perspectiva dos professores e dos gestores, quais foram as ingerências político pedagógicas, geradas pelo PROERD, que interferiram no PPP e na dinâmica da escola?

Através desses questionamentos e da Análise do Discurso, levando em consideração o contexto da prática, extraí os discursos a serem analisados. Menciono ainda a importância do confronto dos textos, da leitura de um com o outro ou contra o outro, da produção de metáforas, paráfrases e sinonímias, pois os discursos acontecem difusamente e cabe ao analista trabalhar com esta contradição.

Assim construí três categorias de análise: motivação, significados e ingerências. Na primeira analiso os discursos motivadores da implantação do PROERD na escola, na segunda, os significados conferidos pelos professores às ações do PROERD e, por fim, as ingerências político- pedagógicas geradas pelo PROERD, que interferiram no PPP e na dinâmica da escola.

4.1 DO DISCURSO SALVACIONISTA À VIOLÊNCIA COMO CASO DE POLÍCIA.

Nesta categoria analisei os textos para “encontrar” os discursos relativos à motivação para a implantação do PROERD na escola. Nesse sentido dois discursos foram preponderantes: o discurso salvacionista e o que confere legitimidade à polícia ou órgãos fiscalizadores / repressores no trato de violências.

Este é entendido de forma atrelada ao discurso que compreende a violência como criminalidade urbana na qual o “Estado moderno é pensado teoricamente como único depositário do uso legítimo da violência.”, (SCHILING, 2004, p. 47). Nesse campo discursivo a violência é um caso específico de polícia.

Aquele compreende os significados inerentes à dicotomia bem e mal onde a escola ou os programas sociais surgem com a proposta de “salvar” as pessoas de uma realidade

concreta. “Estariamos, assim, envoltos por “males” que exigem soluções e respostas”, (SCHILING, 2004, p. 44).

Em relação ao discurso “salvacionista” podemos observá-lo no item que expressa a filosofia da escola em seu PPP:

A escola tem por princípio formar cidadãos confiantes, capazes de administrar sua própria vida, discernindo o bem e o mal distinguindo os verdadeiros valores, elevando a autoestima, sendo capazes de transformações para a sociedade mais justa, humana e solidária. (PPP, p. 4)

Nessa passagem podemos observar a relevância que se põe na dicotomia “bem”/“mal”, e, de certa forma, na transformação/salvação destas pessoas a quem a escola cabe formar. Isso é percebido no discurso formal da escola expresso em seu PPP, nas diretrizes do PROERD, nas falas da professora e da gestora e, sobretudo, na música principal do PROERD cujo refrão é cantado em todos os encontros com o Policial Proerd:

Proerd é um programa

Proerd é a solução

Lutando contra as drogas

Ensinando a dizer NÃO.

Essa confluência de discursos “salvacionistas” fora uma das motivações para a implantação do PROERD na escola, pois tanto o PPP como o PROERD anunciam uma espécie de solução para algum problema, neste caso a violência e o uso de drogas que são percebidos como “males” a serem enfrentados e esse discurso é assimilado pelos entrevistados, como nos sugere a análise das atas e das entrevistas:

(...) realizou-se reunião com os pais das 5^{as} séries para tratar dos seguintes assuntos: apresentação de professores, normas da escola, regras disciplinares e etc. A direção da escola abriu a reunião colocando a preocupação com a disciplina, pois vários pais já foram chamados nestes dois meses. Já houve casos de brigas dentro da escola, motivadas por fofocas e conversas desnecessárias em sala de aula, alunos matando aula, ofensas verbais a professores e colegas. Foi solicitado o auxílio dos pais e presenças mais constantes na escola, supervisão dos alunos e orientações em casa. A direção deixou claro aos pais que precisa da colaboração deles para melhorar a disciplina dos alunos e que todas as medidas cabíveis dentro da escola serão realizadas e em última alternativa o aluno será encaminhado ao Conselho Tutelar (...). (Ata nº 07/09)

Há uma preocupação da escola com a indisciplina e com a violência e a necessidade de uma intervenção externa para ajudar a “solucionar” o problema. Isso também é percebido na fala da professora, pois ela coloca o problema da indisciplina e destaca a ênfase de o PROERD “salvar” as pessoas, aparecendo de forma recorrente o “bem” e o “mal” através das expressões: certo e errado.

Bom, pela vivência que eu tenho, de aluno em sala de aula, havia muita indisciplina, principalmente na minha turma, eles não tinham assim uma meta, eles estavam em sala de aula, uns não queriam nada com nada, então eles, a partir desse projeto, eles acharam um rumo, uma meta porque, pela ênfase toda que o projeto tem, então eles foram adquirindo, eles puderam se expressar melhor, contar suas vivências e tudo mais, e discernir o certo do errado. (Professora, junho de 2012)

Atrelado ao discurso “salvacionista”, podemos observar a transposição da violência externa, do meio social, da criminalidade, para comportamentos violentos em sala de aula o que de certa forma foi um dos motivadores para a implantação do PROERD.

É, eu até fico triste em dizer, mas é. Eu já tive alunos assim, de agredir aluno em sala de aula, de pegar cadeira e jogar no outro, esse tipo de coisa e eles não sabem se conter, então eu acho que é pelo meio que eles vivem, é a família, depois a comunidade, é a escola, eu já presenciei, e até violência com colegas, o aluno jogar cadeira, chutar professor e tudo mais. (Professora, junho de 2012)

O discurso da criminalidade violenta também é percebido na fala da gestora bem como a “necessidade” da presença da polícia para o enfrentamento da violência, não somente a intraescolar, mas também a extraescolar, pois ela coloca que a droga faz parte do convívio da comunidade.

Não, a gente tem que agradecer até que a gente não vê essa violência assim, direto na escola, a escola, eu já estou aqui há bastante tempo, a gente vê a violência em torno da escola e mesmo assim ao longo dos anos de trabalho a gente vê que o bairro modificou e um pouco também se deve também a própria ação não só do Proerd, da polícia, com a relação com o bairro e, agora também o Proerd que vem dentro das escolas trabalhar, mas a gente vê que a questão da violência mais assim no entorno, e, eu acho, acredito que o Proerd tenha também trazido essa novidade essa coisa do aluno levar pra casa, essas orientações essas coisas, da questão da saúde como tu estas dizendo, a droga hoje é uma questão de saúde pública, então o aluno ter esse conhecimento, poder chegar em casa, conversar com seus familiares que tem muitos com necessidade de, que precisam de atendimento, precisam de ajuda, são portadores de, dessa doença, vamos dizer, usam drogas, agente ainda sabe também que o bairro convive com a questão assim do pessoal muita gente trabalha nisso aí, o meio de renda é a questão da droga, então o aluno ter essa perspectiva de uma nova visão eu acho que é, aos pouquinhos são sementinhas que a gente vai plantando, mas graças a Deus, como se diz mas dentro da escola, antes do Proerd se tinha um pouco mais de violências vamos dizer, mas ao longo dos anos a coisa também foi mudando e com certeza o Proerd contribuiu pra isso também pra não ter essa violência também dentro da escola. (Gestora, junho de 2012)

Percebe-se, então, que os discursos motivadores para a implantação do PROERD foram os discursos que concebem a violência como um problema a ser combatido principalmente pela polícia ou organismos fiscalizadores / repressores, tais como Conselho Tutelar e Brigada Militar.

Isso nos remete a pensar sobre os resquícios da Ditadura Militar em que se reprimia com violência as violências, pois o fato de ter um policial fardado em sala de aula nos remete a toda a simbologia presente na figura do militar, sobretudo em comunidades onde a presença do Estado é diminuta e a Polícia Militar estabeleceu aos longos dos anos uma relação repressiva.

E, ainda, o discurso “salvacionista” que tende a entender as violências, ou as pessoas, como entes inseridos em um contexto de maldade onde a escola e os programas sociais devem agir para “libertar” as pessoas através de “alternativas” para o determinismo do meio. Isso nos remete ao discurso hegemônico ocidental, branco, católico e patriarcalista que criou ao longo da idade média “dicotomias”: bem e mal, certo e errado, branco e preto, céu e inferno, nas quais os seres devem “seguir” o convencionado socialmente para um determinado espaço/tempo. Outro exemplo que corrobora esses dois discursos é a fala da gestora quando indagada sobre a motivação para a implantação do PROERD:

O Proerd é um projeto da brigada que a gente já tinha conhecimento já há bastante tempo e que já estava também se tentando há algum tempo em função do pedido das professoras, partiu a primeira (...) a ideia foi dos professores, uma professora do quinto ano já trabalha no município, já tinha tido numa escola do município esse trabalho e solicitou aí a gente começou em contato com a brigada tentar trazer pra cá e aí conseguimos (...) a motivação primeira foi essa porque é um trabalho que (...) envolve ali os assuntos que dentro também do quinto ano se trabalha bastante que é a questão da saúde do aluno então entra a parte de drogas, violência, segurança e eles na época, a escola foi muito bom, assim quanto a nós direção, a gente achou muito bom, o trabalho motivou bastante os alunos, eles ficaram muito interessados gostavam, já recebiam muito bem o pessoal que vinha trabalhar é que o pessoal também já tem todo um preparo, então as aulas eram bem dinâmicas bem criativas e quando dava um problema deles não virem, sentiam falta, já cobravam, então foi bem interessante e acredito que foi um crescimento para os alunos também porque além de gostarem levaram esse conhecimento adiante. (Gestora, junho de 2012)

Podemos observar nesta fala a presença dos dois discursos supra-referidos, pois a gestora expressa a convergência das “diretrizes” do PROERD com as da escola e, também, o “preparo” dos policiais para lidar com os “problemas” constatados: indisciplina, violência, criminalização do meio social em que está situada a escola.

4.2 SALVAÇÃO, INTERAÇÃO E DESCONTINUIDADE: SIGNIFICADOS CONFERIDOS AO PROERD.

Nesta categoria de análise descreverei os significados conferidos pela professora e pela gestora às ações do PROERD na escola no ano de 2009.

Primeiramente pude observar a continuidade do discurso salvacionista (expresso tanto no PPP da escola quanto nas diretrizes do PROERD como uma das motivações para a implantação deste na escola) ainda em relação aos significados conferidos pelos atores colaboradores, o que é percebido nas falas da professora e da gestora:

(...) a minha avaliação do projeto eu acho que melhorou a turma 98%, apesar do que acontecia em casa eles traziam os problemas e perguntavam, para policial: ah, mas se acontecer isso o que eu faço? Daí ele explicava, então da vivência toda da comunidade aqui que eles vivem, e a convivência do policial com os problemas deles, foi dando uma robustez no trabalho. A autoestima deles começou a crescer, então eles começaram eles mesmos a se policiar em sala de aula. (Professora, junho de 2012)

Observa-se um discurso que confere ao PROERD e à escola o “mérito” de “melhorar” as atitudes dos alunos em sala de aula, diferentemente das atitudes que acontecem no cotidiano dos alunos “fora” da escola. A professora usa, ainda, o termo “policiar” quando descreve o “crescimento” dos alunos em relação ao “problema” (indisciplina e violência). O uso desse termo nos remete à “redenção” através do autocontrole e da disciplina inerentes ao militarismo, ou seja, a salvação através de atos dignos de polícia.

Esse tipo de discurso também é percebido na fala da gestora quando indagada sobre o juízo de valor que ela tivera em relação ao programa, sobretudo quando ela menciona a desmotivação que os alunos tinham antes de o PROERD ser desenvolvido na escola e do “preparo” dos policiais que trabalhavam com o programa.

(...) foi muito bom assim quanto a nós direção, agente achou muito bom o trabalho motivou bastante os alunos ficaram muito interessados gostavam, já recebiam muito bem o pessoal que vinha trabalhar é que o pessoal também já tem todo um preparo. (Gestora, junho de 2012)

Outro significado conferido pelos colaboradores da pesquisa fora o discurso da interação, pois segundo eles houve uma aproximação curricular e pedagógica no trabalho da Brigada Militar e da escola. Isso é percebido através dos discursos dos entrevistados: “envolve ali os assuntos que dentro também do quinto ano se trabalha bastante que é a questão da saúde do aluno então entra a parte de drogas, violência, segurança” (Gestora, junho de 2012). Ou ainda na fala específica da professora da turma em que fora realizado o programa:

(...) na quarta série a gente trabalha o corpo humano e tudo, então foi aproveitado também o que o policial trazia pra sala de aula a gente

trabalhava, eu no caso, trabalhava a ciência, o que é bom pra saúde o que não é os efeitos e tudo mais e eles foram aderindo muito bem, muito bem mesmo, então alguma coisa que eles, algum assunto sobre drogas sobre saúde e tudo mais, eles complementavam o conteúdo que era trabalhado, então eu acho que foi, não sei se eu to me expressando assim, mas eu acho que foi uma complementação, tanto na linguagem porque às vezes eles diziam uma palavra e o policial dizia: Não mas não é assim! Então trabalhamos o português, a quantidade, no caso também a matemática, então englobou todos os conteúdos, até claro, geografia porque ele explicava, porque nesses assuntos assim sobre drogas, sobre onde se localiza e tudo, então eles tomaram mais conhecimento então da cidade, da comunidade onde eles vivem, porque conversando sobre isso também eles melhoraram a geografia. (Professora, junho de 2012)

Essa fala expressa como a professora “sentiu” a adequação do programa ao currículo da série em questão, sendo que mostra, também, a forma com que a professora articulou o conteúdo às lições do PROERD.

Isso nos remete a pensar na intertextualidade existente entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), matrizes curriculares, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a lei que instituiu o PROERD no estado do Rio grande do Sul na qual em seu artigo 2º prevê a transversalidade, a adequação curricular e a convergência jurídica do PROERD:

O PROERD será organizado e gerenciado exclusivamente pela Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Sul–Brigada Militar, constituindo-se em tema transversal, de acordo com a matriz curricular pedagógica nacional e os parâmetros curriculares nacionais, conforme previsto na Lei de Diretrizes e bases da Educação – Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Lei Nº 13.468, 2010, art. 2º, p. 1)

Há aí, tanto na letra da lei quanto na fala dos entrevistados, a presença do discurso neoliberal no qual segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011) “a educação é tratada como principal via de ascensão social, considerada fator de mobilidade social”, (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, p. 237). Para os entrevistados é através da educação que os alunos poderão “sair” do meio. Isso pode ser compreendido, também, através da leitura dos documentos que regem a educação e o PROERD, pois a lei do programa tem a preocupação em estar consonante com os documentos educacionais “forjados” no bojo das políticas neoliberais.

Outro significado presente na análise dos discursos dos entrevistados e percebido também nas observações e conversas informais que realizei fora a descontinuidade do programa, pois devido à falta de pessoal da Polícia Militar para dar sequência ao programa e

de problemas estruturais da PM, que tem como sua ação primeira a repressão, torna inviável a continuidade do programa.

(...) nesse ano do Proerd, olha foi uma beleza! E a emoção deles na formatura! Que coisa fantástica! Sabe, a formatura lá eles receberam prêmios e tudo mais e então eu acho um projeto maravilhoso, pena que não teve continuidade. (Professora, junho de 2012.)

Essa “descontinuidade” ou “fragmentação” expressa a dificuldade na implantação de políticas sociais que sobre cujo processo Mainardes (2006) acentua as contradições e disputas a que são submetidas até que cheguem ao “contexto” da prática, onde ainda são (re) significadas e reinterpretadas pelos atores que lá atuam.

4.3 DESCONTINUIDADE, ESTRUTURA E SILÊNCIO: CAMPO FÉRTIL PARA A INGERÊNCIA.

Analisei aqui, através dos dados produzidos, a ingerência político-pedagógica do PROERD sobre o PPP, tentando discutir a respeito dos discursos que permeiam esse fenômeno.

A descontinuidade das ações pedagógicas juntamente com a forma com que é “estruturada” a escola, associada à falta de momentos para a discussão sobre a prática político-pedagógica da mesma como um todo são aspectos que propiciam a ingerência:

Neste contexto a escola é uma instituição produtora e formadora de contrastes sociais. Sua estruturação e desenvolvimento estão indissolavelmente ligados às contradições do Estado capitalista e à complexidade de suas instituições. Os processos político-administrativos necessários à sua dinamização são, da mesma forma, um palco de lutas e contradições. A administração dos recursos humanos, dos recursos materiais e financeiros da educação, a consideração de suas estruturas organizacionais precisam ser tratadas no contexto desta concepção de estado. (WERLE, 2005, p. 15)

Assim sendo observa-se, primeiramente na estrutura da escola mesma, uma descontinuidade das ações e dos programas governamentais, provocada, muitas vezes, pelo grande número de demandas que ela deve dar conta, como podemos observar através da ata nº 12/09:

(...) realizou-se reunião com direção, professores e funcionários para tratar dos seguintes assuntos: recesso escolar, (...) recuperação das aulas, recomendações da secretaria da saúde, cartilha do crack, SAERS, Lições do Rio Grande, Programa Nacional de Formação de professores

(Plataforma Paulo Freire), implantação da lei Federal sobre estudo da África e cultura Afro-brasileira e Cultura Indígena, divulgação de material sobre estes assuntos, divulgação sobre Bullying, sobre Fórum Estadual de Ensino Religioso e sobre concurso de produção literária para o Ensino Médio do Ministério da defesa/Comandante da aeronáutica. Também divulgou-se as aquisições de DVDs de química e da história da arte para o Ensino Médio e o livro Indumentária Sul-riograndense distribuído pela CRE. (Ata nº 12/09)

Esse fragmento de ata nos mostra a ampla quantidade de temas que, supostamente, demandariam uma ampla discussão, mas que pela quantidade com que são atribuídos à escola não é possível que sejam adequadamente debatidos e (re) significados pela comunidade escolar.

Essa dificuldade em relação à quantidade de demandas ainda é potencializada pela falta de estrutura humana para a devida condução do processo pedagógico da escola, pois como mostrarei no relato da gestora a seguir a falta de professores e a dificuldade de participação dos demais segmentos da escola nos processos decisórios e, inclusive, nos ordinários desta instituição educativa denotam situações propícias às ingerências.

Falta muita coisa, eu acho que ao longo dos anos, é uma caminhada, a gente com certeza a parte de setor ainda é uma deficiência muito grande também a gente pode pensar que um pouco é pelo bairro ser em periferia, mais difícil as pessoas pra trabalhar nos setores elas têm que estar dispostas e querer e aí tu tá disposto a trabalhar no bairro e trabalhar no centro, melhor trabalhar no centro, então a gente tem essa deficiência muito grande, é orientação, é supervisão, não se tem uma equipe, a gente consegue manter a equipe diretiva, uma sequência de anos trabalhando junto, mas os setores envolta disso que precisa junto: supervisão, orientação, biblioteca ou outros setores na escola não se tem é uma luta ainda que se vai a cada ano que entra se vai atrás, a cada governo que entra se vai atrás, mas ainda infelizmente não é ainda muito valorizado, e a questão dos professores da rotatividade realmente existe a gente tem privilégio, aqui na escola mesmo sem ter uma supervisão em tempo integral, nossa escola tem manhã, tarde e noite e tem supervisão 20 horas pro ensino médio, é a equipe diretiva ter a formação pedagógica, eu tenho pedagogia, formação em orientação educacional, a vice-diretora é supervisora educacional, a outra vice agora se formou em pedagogia também, então isso a gente vê que ajuda porque a gente tem uma visão pedagógica, eu acredito assim, não é mérito nosso, mas pela formação que a gente foi atrás, mas uma direção que tem uma formação mais específica, mais direcionada em uma área ficaria mais complicado, porque na verdade a gente não tem pra suprir, por exemplo toda a área pedagógica, mas a gente dá conta a gente dá conta, vai dando conta, não perfeitamente, não 100% nunca vai se conseguir, mas a gente consegue dar conta porque a gente entende um pouco dessa área, um pouco daquela área(...). (Gestora, junho de 2012)

Esse relato nos mostra o quadro da escola na prática, situação em que a gestão tenta dar conta de todas as demandas legais, financeiras e pedagógicas inerentes à escola, mas

devido à estrutura (se é que podemos chamar de estrutura) que se lhe é imposta torna-se impossível a realização qualificada, sobretudo, da função político-pedagógica para que a escola possa deliberar sobre a intencionalidade de suas ações, ficando esta exposta a “alternativas” externas de “projetos”, “programas”, “decretos”, “políticas” que atravessam a escola, sem contudo ter tempo para discutir e refletir sobre elas, faltando, inclusive argumentos teóricos para a realização dessas políticas.

(...) a cada governo que entra as novidades, a nova legislação, é a inclusão é, agora mesmo, a música dentro do currículo, coisas assim que tu tens que dar conta, tem que enfiar dentro do currículo, e muitas vezes a gente vê a deficiência de informação. A gente não tem, nem por parte da mantenedora, a gente não tem informação suficiente pra saber como tu vai enfiar aquilo dentro do PPP, como que tu vai passar aquilo pros teus professores. (Gestora, junho de 2012)

A estrutura de gestão de pessoal também é outra dificuldade no “gerenciamento” da escola, pois os professores trabalham em muitas escolas o que segundo a gestora, dificulta o engajamento deste professor:

(...) alguns não são engajados, não conseguem se engajar porque às vezes até tem duas, três, escolas, não se consegue ter aquela, aquele vínculo com uma escola só porque daqui a pouco ele tá numa outra escola noutro turno, mas a gente vai tentando, vai tentando buscar, tentando encaixar esse professor, se tem ajuda como a gente sabe ali ah é a equipe diretiva que não trabalha a direção não trabalha sozinha, tem os vices que ajudam, mas ainda se tem muita deficiência. (Gestora, junho de 2012)

A própria data de produção do PPP (2004) reflete o “silêncio” existente em relação à reflexão da ação educativa da escola, deixando-a exposta a inúmeras “intervenções” por falta de tempo para tal, como sugere a gestora quando indagada sobre a data do referido documento: “até o PPP que a gente tá sempre reconstruindo, tem que reconstruir e muitas vezes não se tem”, (Gestora, junho de 2012).

Esse quadro produz um campo extremamente fértil para ingerências diversas, inclusive do PROERD sobre o PPP, o qual devido a inúmeras questões estruturais acaba sobreposto em relação a outras “políticas” que chegam à escola.

Isso a meu ver reforça o discurso capitalista neoliberal que coloca a educação como uma das principais vias de ascensão social sem, contudo estabelecer meios para que os trabalhadores em educação possam desenvolver sua função: promover a educação pública com qualidade, proporcionando a difusão do discurso “meritocrata” e não o da “educação como direito”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Nesta parte da dissertação optei por descrever o conhecimento produzido por mim e as possibilidades de novas questões que se abriram ao realizar a presente pesquisa, levando em consideração o alcance dado, através dos marcos teórico-metodológicos utilizados até aqui, pois a complexidade existente no caso que analisei extrapola o alcance metodológico da pesquisa que teve os seguintes objetivos gerais e específicos subsequentemente:

Investigar a relação entre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), no que tange às ingerências político- pedagógicas do primeiro sobre o segundo, numa escola da rede estadual do município de Guaíba/RS.

a) compreender a motivação da implantação do PROERD;

b) entender o significado conferido pelos professores e gestores às ações do PROERD.

Após imprimir o processo analítico, o qual se constituiu num vai-vem interpretativo, ou seja, uma constante leitura e releitura teórica e dos dados produzidos para que pudesse alcançar os objetivos da pesquisa, pude constatar o seguinte:

A motivação para a implantação do PROERD levou em consideração o “problema” da violência e da indisciplina tanto em ambiente escolar quanto em âmbito extraescolar, pois segundo os dados produzidos a indisciplina e a violência foram constatadas pela escola o que a levou a realizar ações para o “enfrentamento” do “problema”, inclusive à solicitação do PROERD.

Esse “problema”, conseqüentemente nos revelou um discurso, o qual chamei de “salvacionista”, comum tanto no PPP e nas falas dos entrevistados quanto nas diretrizes do PROERD, pautado pela concepção de que a escola deve “salvar” os alunos das “maldades” a que são expostos no meio em que vivem.

Como o meio em que vivem os alunos e em que está situada a escola é um contexto de exclusão social, violência, alta criminalidade, venda e consumo de drogas ilícitas, sobressai-se

o discurso de que o “problema” violência deve ser “tratado” por órgãos historicamente repressores e externos à escola.

São eles que possuem a “legitimidade” para trabalhar com a violência e, sobretudo, com a criminalidade violenta. Ela é vista como extrínseca às ações escolares, o que abriu pressupostos para a implantação do PROERD naquela comunidade escolar, reforçando o discurso de que a violência é caso de polícia.

Pautado pelos motivos expostos acima, os significados conferidos pelos entrevistados ao PROERD estão de acordo com o mesmo campo semântico, pois a “salvação” continua como discurso entre os entrevistados no que tange aos significados do PROERD, já que para esses atores sociais os alunos, a escola e até a comunidade fora “salva” devido a atuação da polícia militar seja através do policiamento nas ruas, seja pelo PROERD na escola, o que, segundo os entrevistados, solucionou o “problema” constatado (indisciplina e violência).

Ao mesmo tempo pode-se observar uma certa “interação” entre o que a escola se propõe através do PPP e de outros documentos, matrizes curriculares, LDB e PCNs com as diretrizes do PROERD. Observa-se uma preocupação do legislador, ao produzir o texto da lei que instituiu o PROERD no Estado do Rio Grande do Sul, em articular a referida lei com as normas que regem a educação no Brasil.

Contudo também é visível a descontinuidade dos projetos, programas e projetos escolares, inclusive o PROERD devido às inúmeras “políticas” que são demandadas à escola, cuja falta de estrutura, sobretudo de pessoal, inviabiliza a reflexão e continuidade dos mesmos. No caso do PROERD, a descontinuidade não se deveu à falta de pessoal da escola, mas sim da dificuldade de a brigada militar conciliar sua principal atividade fim com a “prevenção”, no qual se constituem as ações do PROERD nas escolas.

Em relação ao conceito de ingerência analisado nesta pesquisa, pude perceber que vários aspectos concorrem para que isso ocorra na escola, pois a estrutura escolar não é a mais adequada para a realização de um trabalho de qualidade, embora as pessoas que lá trabalham se esforcem para fazer o melhor possível, a imensa carga de demandas a que a escola é submetida inviabiliza a continuidade das ações e, sobretudo, a reflexão sobre elas o que possibilitou a ingerência do PROERD sobre o PPP.

Por outro lado a ingerência do PROERD na escola pôs em pauta a discussão/reflexão sobre a indisciplina e violência naquele contexto educacional, pois essas temáticas foram evidenciadas no contexto escolar, mas continuavam sendo desconsideradas nas práticas pedagógicas e políticas da escola e, através do programa foram pensadas enquanto campo de ações pedagógicas.

Isso se deveu principalmente pela tendência de a escola não tratar temas tabus: drogas, violência, sexualidade, racismo, pois ela se desautoriza diante desses temas considerados polêmicos. Por outro lado as inúmeras demandas de programas, projetos, leis e diretrizes, como fora evidenciado no fragmento de ata, inviabilizam uma maior reflexão acerca das verdadeiras necessidades do contexto escolar, produzindo discontinuidades nas ações, tornando-as efêmeras e assim, ineficazes a curto e a longo prazo.

As discontinuidades tanto do PROERD quanto de outros projetos provocam efeitos negativos tanto imediatos quanto mediatos, pois o programa ou projeto que não tem continuidade não pode ser melhorado e avaliado para que produza melhores efeitos, além disso, enfraquece futuros projetos, pois o caráter efêmero produz pouco resultado.

Pude constatar ainda que o tempo formal em que a escola reconstrói o seu PPP é dissonante com o tempo de implantação das políticas educacionais e das demandas administrativas, financeiras e pedagógicas, pois a construção consciente do PPP não acompanha as reais necessidades da escola. Isso se deve a estrutura que a escola possui, mas principalmente às inúmeras demandas a que ela é exposta de forma arbitrária e externa a sua necessidade contextual.

Dessa forma o PPP é reduzido a mero documento, sem o teor político e social no qual deveria se apoiar, tornando a escola um “laboratório” de políticas sem acompanhamento, reflexão e, assim, sem maiores resultados no que tange a qualidade das ações produzidas por ela. Essa forma de realizar as ações escolares privilegia critérios quantitativos impostos pelos órgãos coordenadores e exclui os qualitativos produzidos pela escola.

Diante do exposto inúmeros questionamentos podem ainda ser feitos no contexto das conclusões feitas até aqui, pois este trabalho não esgota o campo de pesquisa, nem tampouco teve essa pretensão, mas sim compreender alguns aspectos da escola, não todos. Dessa forma algumas questões ficam em aberto para outras investigações:

- a) Como a escola enfrenta a violência que cada vez mais cresce nos cotidianos escolares?
- b) Que ações a escola faz para melhorar sua estrutura e possibilitar uma maior autonomia em relação às ações que realiza?
- c) Para os alunos e pais, quais os significados conferidos ao PROERD?
- d) Como tornar mais articuladas as ações de órgãos públicos no enfrentamento da violência?

Esses são alguns questionamentos que se abrem devido à investigação realizada, mas a cada vez que analiso os dados novas interpretações e questões surgem, o que torna mais fascinante este trabalho no qual se constitui a pesquisa.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e PINHEIRO, Leonardo Castro. “**Violência e vulnerabilidade social**”. In FRAERMAN, Alicia (Ed.). *Inclusión social y desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad Ibero Americana*. Madrid: Comunica. 2003.

BRUNETTA, Antônio Alberto. **B. O. da Educação: a visão dos policiais militares sobre autoridade e a educação**. Universidade Federal de São Carlos, 2003. (Dissertação de Mestrado).

CASTILHOS, Yara de Almeida. **Manual para Agentes Educacionais II- Interação com o Educando**. Porto Alegre: Secretaria de Educação.

CHARGE: Amarildo in: [HTTP://museudosgames.blogspot.com.br](http://museudosgames.blogspot.com.br).

DA SILVA, Emerson B. **A educação ambiental na formação e na atuação policial militar**. Pontífica Universidade Católica de Goiás, 2008. (Dissertação de Mestrado).

DESLANDES, Suely F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. in: MINAYO, Maria. Et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 31- 60.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador – uma historia dos costumes**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1990.

Estudo técnico Nº 01/2010: Homicídio. Secretaria de segurança pública/ RS, Divisão de estatística, 2010.

GONÇALVES, Luiz A. O. e TOSTA, Sandra P. (Orgs). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

[HTTP://www.brigadamilitar.rs.gov.br/proerd/](http://www.brigadamilitar.rs.gov.br/proerd/)

LINHARES, Sólon Cícero. **Políticas públicas e o PROERD em Curitiba/ PR**. Universidade Federal do Paraná, 2006. (Dissertação de Mestrado).

LINS, Eleta Cristina Santos da Fonsêca. **Análise do programa educacional de resistência às drogas e à violência em Pernambuco**. Universidade Federal de Pernambuco, 2009. (Dissertação de Mestrado).

LOPES, Jandicleide Evangelista. **As representações sociais de prevenção ao abuso de drogas dos professores do ensino fundamental: um estudo de caso.** Universidade Federal do Paraná, 2003. (Dissertação de Mestrado).

MACEDO, Juliana de carvalho Albrecht. **Práticas Educativas da Polícia Militar do estado de São Paulo.** O Programa educacional de resistência às Drogas e à Violência. Universidade estadual de campinas, 2008. (Dissertação de mestrado).

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** Uma contribuição para a análise de políticas educacionais *in* Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MARRA, Célia A. S. e TOSTA, Sandra Pereira. **Violência escolar:** percepção e repercussão no cotidiano da escola *in:* GONÇALVES, Luiz A. O. e TOSTA, Sandra P. (Orgs). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 153- 190.

Matrícula inicial por etapa/Modalidade de ensino. Secretaria Estadual de educação/RS, Divisão de tecnologia da informação, 2009.

Disponível em: <[HTTP. WWW.educacaors.gov.br](http://WWW.educacaors.gov.br)>.

Matrícula inicial por etapa/Modalidade de ensino. Secretaria Estadual de educação/RS, Divisão de tecnologia da informação, 2010.

Disponível em: <[HTTP. WWW.educacaors.gov.br](http://WWW.educacaors.gov.br)>.

Matrícula inicial por etapa/Modalidade de ensino. Secretaria Estadual de educação/RS, Divisão de tecnologia da informação, 2011.

Disponível em: <[HTTP. WWW.educacaors.gov.br](http://WWW.educacaors.gov.br)>.

MICHAUD, Yves. **A violência.** São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria c. O desafio da pesquisa social. *in:* MINAYO, Maria. Et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9- 29.

MINAYO, Maria. Et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, Rosane K. M. **O enfoque teórico metodológico qualitativa e o estudo de caso: uma reflexão introdutória.** In A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. TRIVINOS, Augusto N. S. e MOLINA NETO, Vicente...[et al.] 2ª edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Sulina, 2004.

MURANO, Edgard. Crime, futebol e música. In: **Língua Portuguesa.** São Paulo: Segmento, ano 5, número 65, março de 2011, p. 33 e 34.

NOGUEIRA, Adriana Nunes. **O currículo do programa educacional de resistência às drogas e à Violência- PROERD da Polícia Militar do estado de São Paulo: exercício de cidadania.** Pontífica Universidade católica de São Paulo, 2010. (Dissertação de Mestrado).

OESTE, Queni N. S. L.; apresentação de Boaventura de Souza Santos. **Rap Global.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas, SP: Pontes 4ª edição, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes 6ª edição, 2005.

OYARZABAL, Graziela M. **A análise do discurso da linha francesa: Pêcheux – breves notas.** In TRIVIÑOS, Augusto N S. **cadernos de pesquisa Riter dos Reis.** Volume 4. Porto Alegre: Faculdades Integradas Riter dos Reis, 2001.

PECHÊUX, Michel. Tradução ORLANDI, Eni Puccinelli. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 2ª edição. Campinas SP: Pontes, 1997.

PECHÊUX, Michel. Tradução ORLANDI, Eni Puccinelli...et al. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas SP: UNICAMP, 1998.

PEROVANO, Gean Dalton. **Concepção dos instrutores do programa educacional de resistência às drogas e à violência sobre a sua formação.** Universidade Federal do Paraná, 2006. (Dissertação de mestrado).

Projeto Político Pedagógico. Escola estadual Izaura Ibañez Paiva, 2004.

RATEKE, Deise. **A escola pública e o PROERD: tramas do agir policial na prevenção às drogas e às violências.** Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. (Dissertação de Mestrado).

RIBEIRO, Nirlane de Souza Barroso. **Políticas públicas de prevenção às drogas: uma análise do PROERD em Montes Claros.** Universidade Estadual de Montes Claros, 2007. (Dissertação de Mestrado).

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 13.468, de 15 de junho de 2010.** Institui o Programa educacional de resistência às Drogas e à Violência. Porto Alegre, RS, 16 de junho de 2010. Disponível em: [HTTP://WWW.al.rs.gov.br/legis](http://www.al.rs.gov.br/legis). Acesso em: 15 jan. 2009.

ROLNIK, Raquel. **Exclusão territorial e violência.** A violência disseminada. São Paulo em perspectiva. Revista da fundação Seade, v. 13, nº 4, out./dez. 1999.

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

SILVA, Luciano Campos da. e NOGUEIRA, Maria Alica. **Indisciplina ou violência na escola?** Uma distinção possível e necessária. In: GONÇALVES, Luiz A. O. e TOSTA, Sandra P. (Orgs). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 15- 62.

SILVA, Plínio V S. **Relatório final de estágio.** Porto Alegre: Centro Universitário Metodista, 2007. Disponível com o autor.

SOUZA FILHO, Roberto Pereira de. **A percepção da comunidade escolar sobre o Programa educacional de resistência às Drogas e à violência- PROERD- na Escola Pública estadual Manoel Vitorino em Salvador- Bahia.** Universidade Católica de Salvador, 2008. (Dissertação de Mestrado).

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos.** Madrid: Morata, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, I. P. e FONSECA, M. **As dimensões do projeto político pedagógico: Novos desafios para a escola** (Orgs). Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. et al. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

WAISELFISZ, Julio J. **Mapa da violência**: Os jovens do Brasil. Instituto Sangari, 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **O nacional e o local**: ingerência e permeabilidade na educação brasileira. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2005.

7 APENDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perspectiva da gestora

- 1) Motivações da Comunidade escolar para solicitar a implantação do PROERD;
- 2) A implantação do PROERD- o processo-gestão;
- 3) O PPP e o PROERD- comentar a articulação nos planos administrativo e pedagógico;
- 4) Violências visíveis nas comunidades escolar e local;
- 5) O que mudou nos contextos escolar e local durante e depois do PROERD.

8 APÊNDICE II-ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perspectiva docente

- 1) Motivação para implantação;
- 2) O processo e suas implicações na organização e na dinâmica da escola (PPP);
- 3) O processo e suas implicações na organização e na dinâmica das suas aulas;
- 4) Violências visíveis na comunidade, na escola e nas aulas;
- 5) O que mudou nos contextos escolar e das suas aulas, durante e depois do PROERD.

9 APÊNDICE III-ROTEIRO DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS

- 1) Que significados os professores e os gestores conferiram às ações do PROERD?
- 2) Qual fora a motivação para a implantação do PROERD na escola?
- 3) Quais foram as implicações político- pedagógicas, geradas pelo PROERD, que interferiram no PPP e na dinâmica da escola?