

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Adriana Dias de Oliveira

Violência escolar: verso e reverso das sociabilidades contemporâneas

Mestrado em Ciências Sociais

SÃO PAULO

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Adriana Dias de Oliveira

Violência escolar: verso e reverso das sociabilidades contemporâneas

Mestrado em Ciências Sociais

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Carla Cristina Garcia.

SÃO PAULO

2009

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Carla Cristina Garcia

Professora Doutora Marisa do Espírito Santo Borin

Professor Doutor Edson Marcelo Húngaro

Dedico este trabalho aos meus filhos, Rafael e Felipe, e ao Ernesto, meu marido, o qual me possibilitou a passagem de filha para mãe, o caminho mais lindo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Carla Cristina Garcia pelo acolhimento e competência na orientação desta trajetória.

Aos Professores Doutores Marisa do Espírito Santo Borin e Edson Marcelo Húngaro pela participação da arguição possibilitando o enriquecimento de minhas reflexões.

Aos meus professores e professoras, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, que me ampararam e me instigaram a perseguir trilhas rumo ao desconhecido.

Com carinho especial, agradeço aos meus pais por me dar o gosto pelo conhecimento e o entusiasmo pelo aprender.

Ao Ernesto, que, com seu amor, proporcionou que minha vida tivesse um colorido especial. Obrigada pelo companheirismo e dedicação durante este percurso e sempre.

Aos meus irmãos, Andréa e Alexandre, parceiros e cúmplices de todos e quaisquer momentos.

A todos aqueles, parentes e amigos, que de alguma maneira me apoiaram e incentivaram nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Às minhas queridas avós, Felícia e Helena, verdadeiras educadoras dos mistérios e saberes da vida. Meu eterno agradecimento por terem compartilhado comigo sua sabedoria.

RESUMO

Esta dissertação é um estudo sobre as múltiplas faces com as quais a violência em meio escolar se manifesta e as suas repercussões no trabalho docente. Temos como objetivo contribuir para os estudos a respeito das relações que se estabelecem entre violência e escola, compreendendo a primeira na sua ambiguidade, isto é, como constitutiva do ato educativo, por meio das limitações que os princípios de vivência coletiva impõem, mas também as formas destrutivas que esta pode adquirir. Procuramos, desta forma, enfatizar as consequências que as incivildades, enquanto manifestações 'invisíveis', 'miúdas' ou 'ocultas' da violência, trazem para o cotidiano escolar, corroendo as relações ali estabelecidas. Seu eixo condutor foi a pesquisa empírica e bibliográfica, ancorando-se, principalmente nas teorias das Ciências Sociais, mas também recorrendo-se a outras áreas do conhecimento, como Filosofia e Psicologia, de forma a obter um olhar interdisciplinar sobre o fenômeno. Por fim, como resultado desse processo, analisamos as observações realizadas, juntamente com os professores da escola pesquisada, demonstrando que há várias maneiras de abordar a violência escolar e, esta é apenas uma delas, na qual busca-se encontrar pistas que auxiliem a elucidar a complexidade da realidade escolar brasileira contemporânea.

Palavras-chave: violência escolar, incivildades, prática docente.

ABSTRACT

This dissertation is a study of the many faces that violence at schools can occur and its impact on teaching. Our objective is a contribution to studies about relationship between violence and school, understanding the violence's ambiguity. In the other words, the violence as constitutive of the education act through the limitations that the principles of collective experience inflict and the destructive ways it can acquire. We emphasize the consequences that incivilities as 'invisible', 'small' or 'hidden' manifestations from school's violence to bring to school every day, eroding relations established in school. Its axis was the empirical research and literature, mainly in social sciences' theories, but also using other areas of knowledge such as philosophy and psychology in order to obtain an interdisciplinary look on the phenomenon. Finally, as a result of this study, we analyzed observations made with the school teachers surveyed, showing that in the school there are several ways to approach violence at school, and this approach is one of many others, where I found clues to elucidate the complexity of Brazil's actual school.

Key words: violence at school, incivilities, teaching practice.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
INTRODUÇÃO	02
1. A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	05
1.1 A instituição escolar e a transmissão de conhecimentos	06
1.2 A instituição escolar e a socialização das novas gerações	15
1.3 A ambivalência estrutural da instituição escolar	26
2. VIOLÊNCIA E ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE	37
2.1 Múltiplas percepções sobre a violência escolar: um breve balanço	37
2.2 Violência em meio escolar: a necessária, e difícil, problematização	46
2.3 À procura da dimensão perdida: a re(criação) do trabalho docente	61
3. CENAS PEDAGÓGICAS: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS	78
Um pouco do universo pesquisado	78
Apresentação das cenas pedagógicas	85
PARA ALÉM DAS CONCLUSÕES	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	136

APRESENTAÇÃO

Durante todo o trabalho de execução desta dissertação, algumas questões persistiram: Por que escrever sobre violência? Qual o significado deste fenômeno na minha vida?

Somente na fase final do processo é que tais indagações foram, aos poucos, sendo elucidadas e pude perceber que, ao estudar sobre violência em meio escolar, de alguma forma, alguns momentos marcantes da minha vida eram retomados.

Primeiramente, a violência me reporta ao debate sobre os Direitos Humanos, com o qual estive envolvida desde minha infância por ter uma tia desaparecida política e, conseqüentemente, a luta de meus familiares, e posteriormente minha, pela democratização política do Brasil.

Um segundo aspecto diz respeito à minha trajetória acadêmica nas áreas de Humanas e Exatas, o que me pareceu vir ao encontro da necessária interdisciplinaridade que o debate sobre a violência exige. Neste sentido, este estudo reflete meu esforço em promover o diálogo entre os diversos campos do conhecimento que envolvem o universo educacional.

Por último, durante minha atuação profissional em inúmeras oportunidades como consultora de organizações não governamentais ou como professora universitária, os conflitos e embates cotidianos me levaram a refletir sobre as formas de sociabilidades contemporâneas e seus reflexos na educação das novas gerações.

Deste modo, acredito que estudar a violência escolar e sua especificidade na realidade brasileira me remeteu à herança por mim recebida, e também me revelou a responsabilidade de transmiti-la aos mais jovens para que algo de novo possa ser empreendido em um mundo velho, resultando em uma dissertação que se localiza na fronteira entre o passado e o futuro.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social, tem regras explícitas e normas implícitas que norteiam a vida em sociedade. No entanto, as situações de violência no ambiente escolar têm apontado o quanto os seus representantes têm tido dificuldades em implementá-las na contemporaneidade.

A violência em meio escolar¹ é formulada na dinâmica das relações educativas, sendo as incivildades atos cotidianos que rompem com as regras elementares da convivência.

Nesse sentido, investigar a violência escolar nos remete ao questionamento de como se têm configurado o encontro e o desencontro entre professores e alunos na sala de aula. A partir desta questão central, outras foram sendo formuladas, a saber, o lugar ocupado pela escola na transmissão do conhecimento e na socialização dos alunos, assim como a atuação dos professores perante as situações de violência.

A relevância do tema também se justifica por ser um assunto de interesse acadêmico recente nas Ciências Sociais, como nos mostra o levantamento sobre as produções de teses e dissertações, defendidas no período de 2000 a 2007, nos programas de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e nas Faculdades de Educação e Ciências Sociais das universidades públicas estaduais, USP, UNICAMP e UNESP.

Para obter um panorama contemporâneo da literatura acadêmica sobre o tema “violência escolar”, o estado da arte, realizamos uma breve pesquisa nos bancos de dados eletrônicos das bibliotecas, por meio das seguintes categorias de análise (palavras-chave): violência escolar, violência e escola, violência nas escolas, violência em meio escolar. Ao todo, foram encontrados 36 trabalhos sobre violência escolar², sendo 13 na PUCSP, 12 na USP, 8 na UNESP e 3 na Unicamp.

¹ Debarbieux (1996) cunhou o termo *violência em meio escolar* para designar as diversas relações que podem ser estabelecidas entre violência e escola.

² Neste texto não serão apresentados os dados referentes às universidades públicas, pois exigiria uma análise mais cuidadosa das informações, não sendo este o objetivo do presente trabalho.

Na PUCSP, os trabalhos acadêmicos foram defendidos majoritariamente a partir de 2005, mostrando o crescente interesse pela investigação do tema. O programa de pós-graduação em Educação parece dominar a produção acerca do assunto, total de 11 trabalhos, principalmente na área de Psicologia da Educação e Currículo. Na Psicologia Social, houve 1 mestrado defendido em 2005.

Em relação ao programa de pós-graduação em Ciências Sociais, há apenas uma dissertação defendida no ano de 2002, indicando ser um tema recém-descoberto por esta área do conhecimento e dispor de melhor exploração científica. No entanto, é importante ressaltar que os teóricos da Sociologia são frequentemente citados pelos educadores.

Diante do levantamento da literatura disponível e apesar de serem dados parciais que mereceriam uma pesquisa específica, podemos afirmar que a produção acadêmica sobre a violência escolar é incipiente, embora venha aumentando o interesse acerca do tema nos últimos anos, sendo preferencialmente abordado pelos programas de pós-graduação em Educação.

Tais dados também sinalizam que é quase inexistente a abordagem nas Ciências Sociais, indicando que há a necessidade de se pesquisar sobre o assunto, a fim de realizar um acompanhamento mais sistemático a respeito das relações entre violência e escola.

Sob esta ótica é que a realização deste trabalho pode se tornar uma contribuição importante. A aproximação com os teóricos franceses, principalmente com Charlot (2002a, 2005), Debarbieux (2001) e Dubet (1997, 2003), nos auxiliou na compreensão dos aspectos complexos e dinâmicos que envolvem a violência em meio escolar. Também as pesquisadoras brasileiras como Sposito (1998, 2001), Abramovay (2002, 2005), Guimarães (1996, 2005) nos ajudaram a elucidar as especificidades da realidade escolar brasileira, além das reflexões norteadoras propostas por Arendt (2003).

O processo de campo ocorreu na escola da rede pública de Ensino Médio da cidade de São Paulo, direcionando o foco para as práticas dos professores e procurando nelas brechas que nos possibilitassem a entender melhor a ocorrência da violência escolar.

Finalmente, fazemos o convite para que, tomando por base esta reflexão, novos questionamentos sobre a complexidade que envolve a temática da violência em meio escolar sejam suscitados, como esforço social no enfrentamento do mal-estar que ela proporciona, a partir de um posicionamento político e ético diante deste fenômeno.

O texto que se segue está dividido em três capítulos.

No *primeiro capítulo* discutimos as especificidades do momento histórico contemporâneo e seus reflexos na educação escolar pública brasileira e nas práticas dos professores, as quais dificultam a transmissão dos conteúdos construídos pela humanidade e a socialização das novas gerações.

Ainda neste capítulo, procuramos mostrar a ambiguidade da instituição escolar, uma vez que, atualmente, tem prevalecido seu aspecto reprodutor das desigualdades sociais; no entanto, despontam alguns caminhos como possibilidades para que seu caráter libertador seja recuperado.

No *segundo capítulo* analisamos o fenômeno da violência em meio escolar, por meio do balanço da discussão acadêmica realizada até o momento e das múltiplas percepções a ela concebidas. Neste sentido, a problematização do fenômeno nos pareceu ser essencial para que pudéssemos estudá-lo na sua complexidade e, posteriormente, compreender sua repercussão no trabalho docente.

O *terceiro capítulo* apresenta a análise da pesquisa empírica realizada, por meio da descrição de cenas pedagógicas observadas. O intuito foi promover o diálogo entre as falas dos professores e as observações dos teóricos estudados, na perspectiva de garimpar pistas que visem resgatar a importância do professor da escola pública brasileira e construir estratégias de enfrentamento das violências em meio escolar.

1. A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: ALGUMAS REFLEXÕES

A Educação em si é em essência uma atividade conservadora. Um professor progressista é um conservador que esconde o lado retrógrado de sua atividade. Tem que ser conservador com as riquezas adquiridas. Não se pode pertencer a uma civilização que se despreza. A civilização não consiste apenas em saber fazer, mas em saber apreciar a riqueza. E ser de esquerda equivale a combater a pobreza em todos seus âmbitos.

(Peter Sloterdijk)

A contemporaneidade, na sociedade ocidental, parece-nos caracterizar-se por mudanças vertiginosas em todos os níveis, ou seja, econômicos, culturais e sociais, mas ainda nos aspectos íntimos e pessoais da vida cotidiana, implicando profundas alterações na concepção de indivíduo e, conseqüentemente, na educação desses indivíduos.

O mal-estar contemporâneo da educação resulta da interação complexa entre os múltiplos efeitos das mudanças estruturais e históricas em andamento e o processo educacional escolar tal como ele se apresenta, bem como suas repercussões na relação estabelecida entre professores-alunos e os reflexos na formação destes.

Ao discutir a relação que a escola tem com o mundo exterior, Dubet (1998) menciona o esgotamento institucional estruturado no momento, denominando o processo de “desinstitucionalização”, pois tem demonstrado dificuldade em “fabricar” os indivíduos e as personalidades, e, no caso da escola, afirma que ela “não pode mais ser tomada como uma instituição, na medida em que, cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil” (p.29).

Outro aspecto é lembrado por Charlot (2000). Para ele, a abordagem sociológica sobre a escola tem que considerar a dimensão subjetiva estabelecida entre professor-aluno, uma vez que a relação com o saber pressupõe o tempo partilhado com outras pessoas e consigo próprio. “A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação

com o mundo como *conjunto de significados*, mas também como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*" (p.78).

Também Sposito (1998) analisa o esgotamento do modelo atual da escola pública brasileira e admite que haja um conjunto de fatores que fazem com que esta, mas não exclusivamente ela, tenha as suas principais funções questionadas, seja enquanto transmissora de conhecimentos historicamente construídos e a possibilidade de mobilidade social, seja na sua capacidade socializadora das novas gerações.

Assim, o esgotamento do modelo de escolaridade voltado para a mobilidade social convive com o enfraquecimento da capacidade socializadora da escola como instituição formadora de novas gerações. Por estas razões, um dos principais desafios é o exame de alternativas que possibilitem à escola a redefinição de sua presença no universo de crianças, adolescentes e jovens, de modo a alcançar algum significado efetivo no desenvolvimento desses sujeitos (p.73).

Concordando com a autora, a seguir, procuraremos refletir sobre o contexto atual dessas funções escolares. Embora as reconheçamos interligadas, influenciadas mutuamente, serão analisadas separadamente para efeitos didáticos, isto é, em um primeiro momento, o aspecto da escola como agência transmissora de conhecimentos e de mobilidade social e, na sequência, enquanto instituição socializadora, procurando compreender como esses elementos interferem na manifestação da violência em meio escolar.

1.1 A instituição escolar e a transmissão de conhecimentos

Ao analisarmos a interferência dos aspectos extramuros no enfraquecimento da escola pública brasileira, considerado espaço privilegiado para a transmissão dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e sua importância para a mobilidade social, percebemos, tomando como fundamento as obras de Bauman (2001), Sposito (2002) e Peralva (1995), a significativa influência do progresso tecnológico ocorrido nas últimas décadas, principalmente com o advento da rede mundial de computadores.

Com a expansão da internet, não só a quantidade de informações

disponíveis parece ilimitada, dando a impressão de acessibilidade irrestrita, como também o modo de adquiri-las mudou, pois passaram a ser obtidas de forma descentralizada, disponíveis em diversos espaços virtuais e não apenas na instituição escolar como eram transmitidas até então.

Os avanços tecnológicos recentes também alteraram a relação com o tempo. A instantaneidade faz com que, rapidamente, as informações se tornem obsoletas, apresentando-se voláteis, efêmeras e descartáveis, pois logo são substituídas por outras mais recentes. A comunicação pode ocorrer em tempo imediato, às vezes instantâneo, nos proporcionando a ilusão de um mundo virtual, onde as imagens prevalecem sobre as palavras (Bauman, 2001).

Larrosa (2002) alerta para o fato de a informação muitas vezes ser considerada sinônimo de conhecimento, em virtude da maior acessibilidade àquela. No entanto, adquirir conhecimento não se restringe a reter informações, e sim, as utilizarmos para desvendar o mundo e procurar agir sobre ele.

Seguramente todos já ouvimos que vivemos numa 'sociedade de informação'. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de 'sociedade do conhecimento' ou até mesmo de 'sociedade de aprendizagem'. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos 'informação', 'conhecimento' e 'aprendizagem'. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação (p.22).

As referidas mudanças na concepção de tempo e espaço tendem a ser incompatíveis com o tempo lento que a aprendizagem escolar exige e com o monopólio da escola, tida como local privilegiado da transmissão do conhecimento fundamentado na palavra e, por isso, tendo a sua relevância social questionada.

Diante da quantidade disponível de informações e da sua fluidez, será que é possível discernir sobre elas e, desse modo, exercitar a capacidade de pensar?

Bauman (2001), ao refletir sobre as novas noções de tempo/espaço, examina o quanto essa "modernidade líquida", muito mais dinâmica, afeta os vários aspectos da vida humana, entre eles, e principalmente, a educação. Para o autor, o tempo da era do *software* se apresenta muito curto, com movimentos ligeiros, quase súbitos. "O tempo instantâneo e sem substância do mundo do

software é também um tempo sem conseqüências. 'Instantaneidade' significa realização imediata, 'no ato' – mas também exaustão e desaparecimento do interesse" (p.137).

Quanto ao espaço, este "pode ser atravessado, literalmente, em 'tempo nenhum'; cancela-se a diferença entre 'longe' e 'aqui'. O espaço não impõe mais limites à ação e seus efeitos, conta pouco ou nem conta. (...) A quase-instantaneidade do tempo do *software* anuncia a desvalorização do espaço" (Bauman, 2001, p.136).

O espaço pode ser percorrido ou ocupado em qualquer momento, não necessitando esforço e nem sendo fruto de uma conquista, portanto, deixa de ser estratégico e tem seu valor simbólico destituído. Restam, então, espaços públicos que, por pertencerem a uma variedade de sujeitos, estes acabam por não se identificarem ou não se reconhecerem como pertencentes a esses espaços, comprometendo a interação humana que ali se promoveria, tornando-se "espaços-vazios", sem importância e residuais, os "não-lugares".

Os não-lugares não requerem domínio da sofisticada e difícil arte da civilidade, uma vez que reduzem o comportamento em público a preceitos simples e fáceis de aprender. Por causa dessa simplificação, também não são escolas de civilidade. E, como hoje 'ocupam tanto espaço', como colonizam fatias cada vez maiores do espaço público e as reformulam à sua semelhança, as ocasiões de aprendizado são cada vez mais escassas e ocorrem a intervalos cada vez maiores (p.120).

Indagando-se sobre os reflexos dessas mudanças na educação, Charlot (1987) enfatiza a tensão existente entre o mundo exterior e o mundo escolar e a necessidade da construção de uma nova instituição educativa que desempenhe papel crítico, permitindo-se adaptar ao mundo moderno, mas sem dele se alienar. Segundo o autor, "a fossilização do saber escolar e a evolução rápida do mundo moderno conjugam-se para desqualificar a escola como fonte de informação. Por outro lado, a crescente importância do terceiro meio de informação da criança parece tornar irrisórios os conhecimentos adquiridos na escola" (p.83).

Por caminhos similares, Guillot (2008) estuda a relação ambígua da escola com o exterior, uma vez que, por um lado, a escola precisa considerar o meio

social e cultural do aluno, bem como suas áreas de interesse. Por outro lado, ela deve evitar que o ensino se reduza a uma discussão dos problemas atuais da sociedade, incorrendo no risco de a opinião substituir o conhecimento, pois o debate sobre a realidade não conduz necessariamente à formação do pensamento crítico.

Dois obstáculos devem ser evitados. O primeiro seria não levar em conta, na escola, o modo de vida dos alunos, seus passatempos, seus centros de interesse, a pretexto de que estão 'poluídos' por influências nefastas.(...) O segundo seria abrir tanto a escola para o exterior que o ensino correria o risco de se reduzir a um comentário da atualidade, a um reflexo da sociedade, como se discuti-la bastasse para ensinar os elementos formadores de um espírito crítico. Nesse caso, a opinião poderia substituir o saber (p.164).

Outro aspecto extramuros e que, a nosso ver, parece influenciar a educação escolar contemporânea é o ideal de felicidade vigente. Este, em consonância com o 'tempo instantâneo', prega a importância do momento presente, no qual a satisfação dos desejos não pode ser adiada, devendo ser realizada no mais curto prazo e com o menor esforço possível. A aposta em um futuro promissor em troca de um presente moderado dá a impressão de não ter mais sentido, pois tende a prevalecer o sentimento de completude, dificultando a existência de espaços para renúncias, limites e o 'não', favorecendo o *carpe diem*.

Os afetados pelo vírus do 'lumpen-proletariado espiritual' vivem no presente e pelo presente. Vivem para sobreviver (tanto quanto possível) e para obter satisfação (o máximo possível). (...) Achatados no eterno presente e cheios até a borda de preocupações relacionadas à sobrevivência e à gratificação (é gratificante sobreviver, e o propósito da sobrevivência é mais gratificação), o mundo habitado por 'lumpen-proletários espirituais' não deixa espaço para inquietações sobre qualquer outra coisa senão o que pode ser, ao menos em princípio, consumido e saboreado instantaneamente, aqui e agora (Bauman, 2007, p.14).

Assim, a ideia de merecimento, que tem implícito o sacrifício da conquista, o mérito obtido por meio da dedicação e da disciplina, o fiz o meu melhor e, portanto, há uma historicidade ou "paciência histórica, pedagógica e afetiva, como dizia o Paulo Freire", segundo Cortella (2007, p.63), perdem força

em favor da disputa acirrada em ser sempre aquele que sabe mais, é o mais rápido, mais esperto, importando apenas o aqui e agora. Sob essa ótica, a prevalência do conceito da competição, pela qual o que vale é vencer, ser feliz, propiciando uma obsessão em ser o melhor e em se ter sucesso em todas as atividades, pode levar as pessoas a perseguirem expectativas impossíveis de serem alcançadas.

Todavia, a realização da felicidade imediata tende a ter poucas possibilidades de ser atingida, não apenas por causa do panorama de incertezas que se apresenta, mas também em virtude do alto grau de exigências e expectativas geradas pelos indivíduos sobre si e para com aqueles com quem vivem, resultando no aumento da angústia e depressão.

Num mundo inseguro e imprevisível, o viajante esperto fará o possível para imitar os felizes globais que viajam leve; (...). Raramente param por tempo suficiente para imaginar que os laços humanos não são como peças de automóvel – que raramente vêm prontos, que tendem a se deteriorar e desintegrar facilmente se ficarem hermeticamente fechados e que não são fáceis de substituir quando perdem a utilidade (Bauman, 2001, p.187).

Diante da ilusão de totalidade, parece haver uma dificuldade de tolerar a decepção e a falta, as quais são percebidas como fracasso, prejudicando o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir para transpor a inevitável frustração vivenciada.

Neste sentido, a própria atividade educacional se torna impossível de ser concretizada, pois não é a presença de uma incógnita que nos leva à busca pelo conhecimento? Não é o sentimento de vazio, de ausência ou dúvida que impulsiona o indivíduo a procurar?

A falta é que possibilita a busca de sentido, ou ainda, é preciso que haja a suspensão temporária do saber para que novas aprendizagens sejam realizadas. Haroche (2005) nos alerta sobre efeitos nocivos da noção de totalidade empregada na área educacional:

É necessário ainda assinalar que aprender supõe a capacidade de comprometer-se e de pensar, de projetar-se no futuro, o que exige e

estimula a humildade, a dúvida, o lugar, o risco de erro, o que implica a existência de uma relação no limite, a consciência de limites individuais: atitudes e práticas contrárias às certezas, ao caráter muitas vezes arrogante e premtório implicado e estimulado pelos saberes profissionalizados e experientes que se submetem às formas de racionalização e de divisão do trabalho numa economia de mercado (p.356).

O ideal de felicidade vigente, ao propagar a satisfação imediata, influencia a educação a voltar-se para conhecimentos que possam ser aplicados no presente, no cotidiano dos alunos, enfatizando o aspecto utilitarista. Ou seja, o empenho dedicado à apropriação de conhecimentos sistematizados passa a ser justificado pelos benefícios que sua aplicabilidade trará hoje ou em um futuro próximo. Mas a aquisição do conhecimento 'útil' garante por si só a constituição dos alunos como sujeitos sociais? Ou ainda, a sua subordinação ao 'saber-fazer' reforça as condições de desigualdades existentes?

Se, há algumas décadas, num contexto de expansão econômica, a educação era concebida como instrumento de ascensão social, pois havia uma correspondência, embora nem sempre direta, entre a estrutura ocupacional e os estabelecimentos de ensino, isto é, havia um lugar mais ou menos garantido de empregabilidade após o término da escolaridade, a conjuntura econômica dos últimos anos tem se mostrado muito mais complexa (Sposito, 2002).

A partir da década de 1980, com a crise do sistema econômico mundial e o desenvolvimento da tecnologia, ocorreram profundas mudanças no mundo do trabalho, como contratações menos duradouras, trabalho precário e flexibilizado, que levaram à desarticulação entre a escola e o sistema socioeconômico.

Num contexto de demandas sociais, a escola passou a preocupar-se predominantemente com a transmissão de conhecimentos que possibilitassem a empregabilidade do aluno, procurando diminuir as dissonâncias evidentes entre a educação escolar e o mundo do trabalho em mutação.

No entanto, ainda segundo Sposito (2002), os benefícios da educação escolar nem sempre são suficientes para a inserção ou ascensão profissional e consequente diminuição das desigualdades sociais, pois o credenciamento para o mercado de trabalho ultrapassa os limites da escolarização.

Dessa forma, a ótica de educação utilitarista indica estar em harmonia com os postulados básicos da proposta neoliberal, pela qual a educação tende a ser percebida como bem de consumo, como mercadoria que se vende e se compra, conforme já expunha o editorial da *Revista Educação & Sociedade*³ de 2003. No caderno especial sobre o tema “Educação: de direito de cidadania a mercadoria”, os organizadores da referida revista já denunciavam a mercantilização da educação brasileira.

A última década do século XX e a primeira do século XXI estão servindo de cenário para o retorno da educação, em novo patamar, ao centro do debate público. Entretanto, no contexto de mudanças macroeconômicas globais, *orientadas* por Estados hegemônicos e organismos multilaterais a seu serviço, que contam com a anuência voluntária ou não dos demais países (subalternos e periféricos?), a educação, ao mesmo tempo em que é alvo da crítica de todos os matizes ideológicos por não responder às demandas sociais, passa por transformações de sua identidade histórica: de direito de cidadania – herdado do ideário liberal, da Revolução Francesa e do Estado de Bem-Estar, ou socialista – parece transformar-se a cada dia em um *bem privado* ou *mercantil*, isto é, moeda de troca entre indivíduos, entre indivíduos e organizações comerciais nacionais ou transnacionais, e mesmo entre nações nas suas transações mercantes (p.727).

Pelo exposto, observa-se que a educação acaba por se deslocar da ideia de direito social dos cidadãos para converter-se em um serviço que pode ser provido pelo mercado, no qual o aluno é considerado como cliente que sempre tem razão e precisa estar satisfeito.

O consumo, nas sociedades contemporâneas ocidentais, não significa somente a aquisição de mercadorias necessárias, mas a escolha fugaz de objetos e serviços que venham a proporcionar o prazer imediato, representando um tipo de ética ou modo de conduta que encobre clara hierarquia e oculta interesses dos grupos que a professam. Neste sentido, o consumo pode ser considerado uma ação política que visa manter o estágio atual da sociedade.

No caso da educação no Brasil, as mudanças escolares não se limitaram ao currículo, mas principalmente à abertura de vagas para as classes populares.

³ CAMARGO, E. A. S. P. de; PINO, I. R.; PACHECO, J.A.; PIOZZI, P.; GOERGEN, P.; OLIVEIRA, R.P. de; SGUISSARDI, V. (orgs). (2003). Educação: de direito de cidadania à mercadoria. Editorial *Educação & Sociedade*, vol. 24, n. 84, p.727-732.

O processo de democratização do acesso à escola pública é concomitante ao processo de redemocratização política do Brasil, mas a incorporação de elevada parcela da população aos sistemas públicos de ensino, por não ser acompanhada pela qualidade necessária e pela melhoria das condições de vida, teve sua ação limitada perante as desigualdades sociais existentes.

Como disse Peralva (1995): “A escola paradoxalmente intensificou sua vontade de oferecer uma formação competitiva e uma escolaridade longa a contingentes maiores da população jovem, exatamente num momento em que o mercado de trabalho já não consegue dar respostas funcionais a esses novos contingentes em formação” (p.100).

Pensando na contribuição ou não dessas mudanças para o combate às desigualdades sociais, mas também às de sexo e raça, podemos afirmar que os principais indicadores pesquisados pela Pnad 2007 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)⁴, como escolaridade e alfabetização, apontam para a melhoria da educação brasileira nas últimas décadas⁵, sendo a rede pública a responsável pela escolarização de grande parte dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, isto é, 79,2% do atendimento entre aqueles que frequentavam a escola, demonstrando a sua relevância para a democratização do ensino.

A pesquisa mostra que a universalidade do acesso escolar das crianças de 7 a 14 anos, matriculadas no Ensino Fundamental, é de 97,6%⁶. Embora corresponda à quase totalidade de crianças, ainda há uma significativa quantidade de crianças e adolescentes fora da escola, sinalizando o quanto é preciso avançar para atingirmos a efetiva democratização da escola.

Quanto ao quesito alfabetização, é importante ressaltar que o Brasil ainda apresenta um contingente de 10% da população com mais de 15 anos que não

⁴ Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) é a pesquisa de levantamentos socioeconômicos anuais da população brasileira, realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que, em 2007 coletou os dados em 147.851 domicílios de 851 municípios do Brasil. Dados disponíveis em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1230&id_pagina=1 = página 1. Acesso em: 08 nov. 2008.

⁵ Não podemos ignorar as diferenças regionais, embora elas não sejam analisadas nesta pesquisa.

⁶ Neste caso, a mudança no quadro legal que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos pode ter influenciado nos dados apresentados.

consegue ler nem escrever um bilhete simples.

Embora a ampliação do ingresso à escola seja uma realidade, ela não é homogênea, pois atinge diferentemente os diversos públicos e não produz neles o mesmo desempenho nem eficácia, mantendo-se os mecanismos de desigualdade social.

Os níveis de escolarização de base aumentam, mas as desigualdades sociais no acesso ao saber agravam-se. Agravam-se porque se pede à escola pública de base incluir populações que a lógica neoliberal leva, paralelamente, à exclusão ou à marginalização. Agravam-se porque a escola pública deve enfrentar essa contradição sem receber, entretanto, os investimentos devidos, quer em termos financeiros, quer em termos de formação, quer em termos de pesquisas e inovações pedagógicas. Agravam-se porque os jovens estão cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do estatuto sócio-econômico de seus pais. Constata-se assim o desenvolvimento de redes educativas cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas. Nessas redes, a escola pública deve receber as populações mais frágeis, nas condições mais difíceis. Portanto, percebe-se que a educação de base (que ainda nem está providenciada em muitos países), seguida pelos alunos durante muito tempo, está acompanhada por um fracasso maciço (analfabetismo, evasão, atraso, etc). Entretanto, é preciso observar que a escola pública resiste e, em muitos lugares, luta, inova, renova-se em si mesma (Charlot, 2002b).

Simultaneamente, com o processo de democratização do acesso à escola, passaram a intervir mais intensamente no êxito escolar, não somente fatores de origem institucional e social, como infraestrutura, maior quantidade de alunos por aula, público diversificado de alunos, social e etnicamente, precariedade salarial e defasagem na formação docente, influência do contexto familiar e da comunidade, entre outros, mas também fatores psicológicos próprios de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, não podemos restringir a crise na escola pública brasileira ao elemento explicativo econômico, mas certamente este reflete no valor simbólico que a sociedade atribui à instituição escolar, isto é, na percepção que os agentes envolvidos têm da escola e no quanto estão dispostos a investir profissional e afetivamente, na educação formal (Candau, 2001).

1.2 A instituição escolar e a socialização das novas gerações

Pois bem, se, por um lado, na contemporaneidade, a escola pública brasileira está enfraquecida enquanto espaço privilegiado para a transmissão de saberes e promoção da mobilidade social, por outro lado, a sua função de agência socializadora também tem sido questionada. A escola como receptáculo, o lugar comum do mundo, ou ainda, um rito de passagem que possibilita a sociabilidade, a identidade, a produção e o intercâmbio simbólico, indica estar socialmente desprestigiada.

A escola foi tradicionalmente concebida como a agência prioritária na socialização dos alunos, pois a interiorização de normas e a consequente aceitação dos valores da sociedade possibilitavam que eles se tornassem sujeitos morais. Numa escola de poucos, a socialização do aluno se dava primeiramente pela identificação deste com os professores e, posteriormente, com os valores nos quais os outros acreditavam, por meio da aprendizagem crescente de papéis e jogos sociais (Dubet, 1998).

Ainda segundo o autor, essa forte imbricação entre a interiorização das normas e os valores institucionalizados da sociedade só pôde ser possível porque o sujeito estava inserido em redes sociais espessas, nas quais a formação identitária dos alunos com a escola posicionava-a em um lugar de destaque na socialização desses discentes.

A escola pública brasileira contemporânea está marcada por uma maior variedade de público que a frequenta e que, muitas vezes, tem diferentes concepções e interesses. Tal diversidade de atores parece dificultar a construção de vínculos, repercutindo em novas formas de sociabilidade entre os jovens.

Por outro lado, Guillot (2008) nos revela haver um mito em relação à diversidade escolar, pois

a heterogeneidade não é uma novidade, ela sempre existiu. Perdura o mito de uma classe 'homogênea'. Mas não há de fato dois alunos idênticos, mesmo em um meio social comum. (...) Alunos capazes de avançar no mesmo ritmo, bem-integrados à 'forma escolar', motivados e competitivos: é uma turma quase tão ideal quanto uma turma sem alunos! (p.126).

Para Dubet (1998), a educação escolar tem como meta promover o encontro com a alteridade, proporcionando uma relação educacional comunicativa que conduza à empatia e ao entendimento com o outro. E, para que este encontro se realize, é imprescindível que se aprenda a respeitar as regras sociais, que é uma das tarefas primordiais da educação, a saber: administrar o conflito entre o desejo individual e os limites impostos pela sociedade, ou ainda, buscar o equilíbrio entre o proibido, o permitido e o desejado, a fim de estabelecer uma coabitação satisfatória.

Entretanto, o encontro com o outro não se faz sem conflitos, e os embates cotidianos nos mostram o quanto o sujeito tem tido dificuldade em resolvê-los de forma pacífica. Mantoan (2006) analisa as dificuldades da escola em trabalhar com a alteridade, pois não está estruturada para tratar da diferença e administrar os conflitos que ela pressupõe: “A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador” (p.57).

Apesar da diversidade não ser, em si, produtora de práticas escolares caracterizadas pelo desrespeito ao outro, o que podemos observar é que, contemporaneamente, a constante interação entre os diferentes interlocutores aponta para a difícil administração dos iminentes conflitos, potencializando a manifestação da violência no interior da instituição escolar (Abramovay, 2005).

Como dito anteriormente, em épocas de pouca tolerância à renúncia da satisfação individual, somada às desigualdades produzidas fora da escola, a crise da educação tende a se agravar, e um dos indicadores mais marcantes parece ser a generalização dos fenômenos de violência envolvendo atores educacionais e a instituição escolar, interferindo nas relações que se estabelecem no interior da escola.

Tendo como referência Bernard Charlot (2002a), Éric Debarbieux (2001) e Angelina Peralva (1997), à violência escolar estão designadas manifestações de diversos tipos como crimes, delitos, depredações ao patrimônio, e também as

incivilidades⁷, isto é, atentados cotidianos ao direito de respeito à pessoa. O que elas têm em comum é a instalação da insegurança e do medo no interior da instituição escolar, criando-se uma situação de violência endêmica (Teixeira; Porto, 1998).

A violência em meio escolar e, principalmente, as incivilidades, comunicam como são os encontros entre os diversos públicos educacionais, demonstrando as dificuldades de os atores escolares reconhecerem o outro, enquanto depositário de respeito, refletindo as hostilidades externas à escola, vindas do social, mas também resignificando-as e produzindo-as no próprio interior dos estabelecimentos escolares.

Teixeira; Porto (1998) consideram a violência permanente e não conjuntural, tanto na sociedade quanto na escola, já que “a escola vive hoje o que Figueiredo chama de ‘estado’ ou ‘condição’ de violência, algo que passa a constituir um ingrediente permanente da cultura (no caso, da cultura escolar), marcando um regime de sociabilidade dominante” (p.60).

No entanto, se não há como eliminá-la, que práticas alternativas podem ser empregadas a fim de que a violência escolar tome outros rumos? Para as autoras, “o desafio é canalizá-la, organizá-la, integrá-la e combiná-la com outras práticas sociais e simbólicas da escola. (...). É preciso, então, saber lidar com ela, em vez de tentar eliminá-la” (Teixeira; Porto 1998, p.61).

Desta forma, a violência escolar leva-nos ao questionamento da escola enquanto instituição socializadora, de construção de direitos e deveres, na qual o convívio com a alteridade é essencial para a constituição do sujeito.

Além do mais, a premissa que relaciona a violência social, entre elas a escolar, com certa desvalorização do espaço público, nos aponta pistas para uma melhor compreensão sobre o problema da violência escolar e a necessária redefinição da escola pública (Candau, 2001).

Como já expusemos, na contemporaneidade, os espaços públicos deixaram de ser lugares legítimos de manifestação dos diversos atores sociais,

⁷ O termo incivilidade tal como definido por Debarbieux (2002b) contrapõe a noção de civilização proposta por Nobeit Elias (1996) na qual regras comuns de convivência garantiriam a vida em sociedade.

perdendo o valor simbólico que proporcionava a interação humana, tornando-se os “não-lugares” (Bauman, 2001). A escola como espaço público demonstra ter dificuldades em realizar o exercício constante da argumentação e da formação de alianças, mecanismos fundamentais para que conflitos advindos de interesses e valores distintos não se transformem em atos de violência.

Portanto, a ressignificação da escola possibilitaria a reconstrução e a manutenção do espaço público, visando recuperar a ação política, atualmente subordinada ao mercado globalizante. Mas Bauman (2007) alerta:

Sejamos precisos: isso se aplica não exatamente a quaisquer espaços públicos, mas apenas àqueles que se rendem tanto à ambição modernista de aniquilar e nivelar as diferenças quanto à tendência pós-modernista de calcificar as diferenças por meio da separação e do estranhamento mútuos. Isso se aplica aos espaços públicos que reconhecem o valor criativo e de vivacidade da diferença, ao mesmo tempo em que encorajam as diversidades a se engajar num diálogo significativo (p.103).

Todavia, o questionamento da escola como agência socializadora também parece se realizar com base na crescente influência de outros agentes, tais como a mídia e a integração entre os pares, na formação e no desenvolvimento das novas gerações, fazendo com que esta instituição deixe de ser um espaço privilegiado da socialização, pois, em virtude da variedade de orientações hoje colocadas, os sujeitos são levados a construir por si mesmos a sua experiência (Bauman, 2001).

A autoconstrução individual, ser livre, favorece o desprendimento das filiações voltadas ao passado, mas também ao futuro, pois a liberdade de escolhas não significa a procura por novos padrões estáveis de conduta aos quais se adaptar, mas sim, ao desapegado de grupos de referências, dada a passagem por diversos agentes ou grupos, muitas vezes contraditórios entre si, e que são reorganizados de acordo com as características singulares do indivíduo (Bauman, 2001).

Daí se questionar: Diante do enfraquecimento dos laços sociais, que consciência ou qual subjetividade estão sendo construídas? Quais as

consequências da perda das referências passadas na educação dos sujeitos?

Estas indagações levaram Antelo (2004) a alertar para o fato de que “uma vez que supostamente deixamos para trás tradições, mandatos e proibições, não encontramos em sua pureza, a liberdade prometida, mas pelo contrário novas e mais eficazes formas de sujeição” (p.45).

Na mesma direção, para Forquin (1993) é a perda de referência ao passado ou o desprendimento deste que possibilita ao homem moderno a liberdade de escolhas diante da variedade de referências apresentadas, mas essa situação, longe de suscitar uma reflexão sobre o presente e o que se deseja do futuro, aumenta a sensação de incerteza e insegurança.

(...) o homem moderno não é mais o homem que sofre a ruptura entre o passado e o presente, entre o antes e o depois, mas o homem que carrega em si mesmo a ruptura como o objeto mesmo de sua vontade. Neste sentido a modernidade é uma escolha, uma decisão, uma construção, uma exigência de ‘auto-liberação’, ou antes, a exigência de poder decidir de maneira soberana e constantemente revogável suas referências (...) (p.19).

Na mesma linha dos autores supracitados, Bauman (2007) afirma que a existência passa a ser efêmera, desconhecendo qualquer sentido de continuidade, seja de obrigação com as gerações anteriores, seja de responsabilidade com as próximas. O presente se esgota no instante vivido como algo fugaz, não havendo mais a aposta num futuro promissor que impulsionava a ação humana a compreender e transformar as situações cotidianas na tentativa de construir ‘um mundo melhor’ no amanhã.

A frágil filiação social, não mais comprometida com a sociedade, tende a reforçar o individualismo e a busca da satisfação imediata, sendo esta proclamação da realização em tempo real o dificultador para a existência de alguma renúncia no presente em nome de um futuro promissor.

Ainda segundo Bauman (2004), o engajamento a laços estreitos tende a ser cada vez mais difícil de concretizar, pois as relações humanas não se pautam mais pelo compromisso, porém elas surgem e desaparecem rapidamente em conformidade com o mundo virtual de alta velocidade e considerável volume. Nele,

as parcerias são substituídas pelas redes as quais não requerem fidelidade, aliás, é justamente esta possibilidade de rompimento que as caracteriza, pois pode facilmente passar de um vínculo humano a outro.

Diferentemente de 'relações', 'parentescos', 'parcerias' e noções similares – que ressaltam o engajamento mútuo ao mesmo tempo em que silenciosamente excluem ou omitem o seu oposto, a falta de compromisso -, uma 'rede' serve de matriz tanto para conectar quanto para desconectar; não é possível imaginá-la sem as duas possibilidades (p.12).

A instabilidade de fazer e desfazer relações, do mesmo modo que cria oportunidades de escolhas, gera ansiedade, trazendo profundas mudanças comportamentais e psíquicas que refletem no convívio social.

Compreendendo a educação no sentido amplo de formação e socialização dos sujeitos, o que é transmitido ou comunicado são os conhecimentos, crenças e valores que alguém passa a outro, sendo esses conteúdos aqueles que, ao mesmo tempo, nos precedem e nos ultrapassam, formando vínculos tanto com as gerações anteriores a nós quanto com aquelas que deixaremos para o futuro (Forquin, 1993).

A educação escolar pressupõe o encontro geracional entre professores e alunos que tende a ser sempre conflituoso. Nesta diferença, inerente ao encontro, por um lado, de alguém que supostamente tem um saber e, por outro lado, de alguém que ainda não o possui, é que a educação se fundamenta. A escola surge como um lugar de promessa, no qual a passagem para o mundo adulto envolve a historicidade que norteia o presente e visa um futuro almejado.

Para Arendt (2003), a educação consiste em introduzir os mais jovens em um mundo que já é velho, isto é, transmitir uma herança às novas gerações que não conhecem este mundo, mas que deverão habitá-lo por determinado tempo, e que, posteriormente, também vão remetê-la aos mais jovens. Neste sentido é que toda educação pode ser considerada conservadora, pois se reporta ao conhecimento construído no passado, pedindo-se às novas gerações que mantenham ou conservem esse laço com as anteriores.

Novamente Forquin (1993), referindo-se às reflexões propostas por Arendt:

O fato de aprender está inevitavelmente voltado para o passado”, escreve ela (p.250), e o papel do educador supõe ‘um imenso respeito pelo passado’ (p.248). É com esta única condição que, paradoxalmente, nós deixaremos para as novas gerações ‘sua chance de empreender qualquer coisa de novo’ que nós os prepararemos para ‘tarefa de renovar o mundo comum’ (p.252). Entretanto, observa (p.247) ‘apesar de toda a tagarelice da moda sobre um novo conservadorismo, hoje é extremamente difícil de apegar-se a este mínimo de conservação e a atitude conservadora sem a qual a educação é total e simplesmente impossível (p.13).

Portanto, com base no cenário contemporâneo, como pode o professor insistir em transmitir seu conhecimento e sua experiência advindos do fato de ser alguém que está mais tempo neste mundo?

Talvez se deva considerar a assimetria entre alunos e professores como aspecto significativo para que o empreendimento educativo tenha sucesso e levar em conta que a autoridade não é algo que se impõe ou depende do desejo, mas se atrela à responsabilidade que o professor assume por este mundo.

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - isso é o nosso mundo (Arendt, 2003, p.239).

Muraro (1992) ressalva a necessidade de se retirar das relações geracionais o aspecto de poder e depositar no espectro da confiança, sendo esta direcionada a alguém que tem mais saberes por, simplesmente, ter nascido antes, transferindo para a ordem do simbólico o que era do social.

Forquin (1993), por sua vez, sugere que o incremento contemporâneo do mal-estar da educação esteja relacionado ao fato de ela se apoiar tradicionalmente na figura do professor e na autoridade que a ele era delegada por ser a pessoa que sabia mais e que podia fazer mais, pois era o representante de um mundo no qual o aluno estava sendo introduzido e pelo qual o professor se sentia responsável.

A atitude para com o passado parece ter deixado de ser modelo ou exemplo para as gerações subsequentes. Assim, a autoridade docente arraigada no passado e na assimetria das gerações não faz sentido em um mundo no qual as mudanças são exponenciais, interrogando-se a sua legitimidade e pertinência.

Existe assim uma espécie de incompatibilidade estrutural entre o espírito de modernidade e a justificação da educação como tradição e transmissão cultural. Hannah Arendt formula esta contradição em termos particularmente fortes quando ela observa que a educação, que por natureza supõe a autoridade e a tradição, deve se exercer hoje num mundo que não está mais estruturado pela autoridade nem contido pela tradição. A intenção educativa encontra-se assim como que paralisada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade (Forquin, 1993, p.20).

Importa acrescentar que poucos são os acordos sociais tradicionalmente estabelecidos, e as pessoas, entre elas o professor, que de alguma forma encarnava a proibição e os limites, estão em questionamento, tendo dificuldades de se manterem em um lugar de destaque, com uma fala privilegiada. De fato, consideramos que a autoridade que sempre foi delegada ao professor pela sociedade, contemporaneamente, parece desprovida dos signos que ela mesma valoriza, comprometendo a projeção e a identificação do aluno com essa figura de referência.

Se no passado, muitas vezes, a autoridade do professor foi confundida com autoritarismo, hoje, o professor está despojado dela, correndo o risco de se desresponsabilizar da educação dos alunos e, assim, da própria ideia de continuidade do mundo.

Sennett (2001), em seu livro *Autoridade*, mostra-nos que a repugnância ou aderência à autoridade está condicionada a fatores históricos e a aspectos psicológicos. Para ele, a autoridade pode ser ilegítima ou legítima, a primeira estaria relacionada ao controle social, aprisionando as pessoas por meio do “amor falso” ou “amor nenhum” (p.43), a indiferença; e a segunda, a autoridade legítima, estaria baseada na capacidade de formar vínculos, proteger, tranquilizar e orientar.

Na tentativa de examinar modos de incentivar vínculos legítimos, o autor

explora como a autoridade é hoje em dia compreendida:

A necessidade de autoridade é fundamental. As crianças precisam de autoridades que as orientem e tranquilizem. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades: é o modo de expressarem interesse por outrem. Há um medo persistente de sermos privados dessa experiência. (...). Hoje em dia, há também um outro medo relacionado à autoridade: o medo de quando ela existe. Passamos a temer a influência da autoridade como ameaça a nossa liberdade, na família e na sociedade em geral. A própria precisão da autoridade acentua esse medo moderno: vamos abrir mão de nossa liberdade, e nos tornar abjetamente dependentes, por quisermos tanto que alguém cuide de nós? (Sennett, 2001, p.27).

Desse modo, embora a autoridade esteja sendo questionada, não significa que desapareceu a necessidade de se ter referências, orientações e a segurança e estabilidade que proporcionam; porém, a sua legitimidade passa por outros caminhos que precisam ser investigados.

Assim, como podemos restabelecer a autoridade do professor de forma a promover a autonomia dos alunos, estando ambos comprometidos com a construção do futuro? Talvez o assunto possa ser mais bem compreendido por nós, se considerarmos o esvaziamento da figura do professor, no contexto atual das teorias pedagógicas empregadas na escola, e o lugar que elas reservam ao professor.

As novas teorias pedagógicas, inspiradas em descobertas realizadas pelas ciências psicológicas, trouxeram para o cotidiano escolar a objetualização do aluno, que passou a ser o centro do processo ensino-aprendizagem.

A psicologia, por meio das teorias behavioristas, cognitivas, conflitivas e socioconstrutivistas, passou a ser concebida como instrumento necessário e fundamental para que métodos adequados de ensino fossem inseridos nas escolas, pois seus aparatos teóricos e técnicos auxiliaram a pedagogia na compreensão das particularidades dos alunos.

Para Patto (1984), apoiando-se nas revelações científicas, principalmente aquelas advindas de Jean Piaget e sua contribuição com a teoria da inteligência humana, o discurso pedagógico incorporou características como habilidades e competências dos alunos fatores para o sucesso educacional.

Educar limitou-se a desenvolver faculdades adormecidas, mas contidas naturalmente no aluno, por meio de um aperfeiçoamento evolutivo dos diversos estágios de desenvolvimento cognitivo que tenderia ao ideal estabelecido pela sociedade, cabendo ao indivíduo adaptar-se ao sistema, sob pena de dele ser excluído.

Morais (1989) reflete sobre as consequências da transferência de foco do aluno para o professor, afirmando que a passagem de um modelo de educação a outro foi radical e que a “revolução copernicana” impediu que o movimento pendular chegasse ao equilíbrio. Nas suas palavras: “(...) à antiga ‘jaula de aula’ opunha-se, cerca de 30 anos depois, um ‘picadeiro de aula’; na primeira, mil castrações em razão de declarado autoritarismo, no segundo, um voluntarismo espontaneísta que consumia uma enormidade de verbas e custos para levar a parte alguma” (p.23).

A ênfase da educação passou do ensino representado pelo professor para a aprendizagem focada no aluno, por meio do desenvolvimento de atividades que visavam à experiência, à observação e à construção de hipóteses, tendo implícita a ideia de que só é possível conhecer e compreender aquilo que é feito por si próprio, resultando em significativas mudanças na relação professor-aluno.

Assim, o papel do professor teve profundas transformações, pois a ele coube dominar os novos saberes vindos de uma outra área do conhecimento que não a sua, mas sim da psicologia, a fim de facilitar e mediar o desenvolvimento das aptidões ‘naturais’ dos alunos.

A entrada da psicologia no universo escolar e a promoção de certa psicologização deste contexto não nos parecem ter garantido o envolvimento dos professores, ao contrário, dificultam a sua participação, pois o docente tende a não reconhecer o discurso psicológico dominante como sendo seu, vendo-se excluído da ação educativa.

De acordo com Patto (1984), o conhecimento psicológico/pedagógico passou a prevalecer sobre os conhecimentos disciplinares que, de certa forma, eram personificados pelos professores que dominavam os conteúdos a serem transmitidos.

Embora o domínio dos conhecimentos disciplinares não assegurasse o sucesso educacional, pelo menos com ele os professores estavam comprometidos. Antes, o professor mostrava que o saber era resultado de um esforço por parte do aluno, e que o conhecimento tinha como finalidade inculcar habilidades que pudessem ser aproveitadas tanto na aprendizagem do currículo, quanto na arte de viver. A relação estabelecida com o aluno era de implicação de um sujeito ao outro, repousada na assimetria prevalecente.

Com o favorecimento do saber especialista do psicólogo que passou a ser modelo para o enfrentamento das dificuldades encontradas na sala de aula, anulou-se a experiência docente e a conseqüente desvalorização do conhecimento tradicional, retirando do professor poderes de decisão sobre o processo educativo e esvaziando o seu papel social e simbólico.

“É a ‘psicologização’ da escola levada ao extremo; uma vez efetivada, passa a ocultar a natureza social e política de uma ampla gama de problemas sobre os quais incide, com todo o poder que sua cientificidade lhe outorga” (Patto, 1984, p.109).

O discurso (psico) pedagógico hegemônico, ao postular sempre novos métodos de ensino, que propõem alunos psicologicamente ideais, suscita no cotidiano escolar metas impossíveis de serem alcançadas, não podendo os inevitáveis fracassos serem concebidos como tais, pois estão inseridos em uma sociedade que visa ao sucesso.

Ademais, a escola tende a ter dificuldades em lidar com alunos que desviam da norma, considerando o fracasso escolar, o desinteresse, a desatenção, a falta de concentração, a inquietação e a desobediência como tendo origens patológicas. Portanto, a diferença seria designada como doença, distúrbio, e, para corrigir esses comportamentos ‘desviantes’, se recorreria à medicalização.

Sendo assim, a entrada da psicologia nas escolas trouxe a perda de sentido da simbolização do espaço escolar e sua desritualização, pois se caracterizou por prever, controlar, selecionar e orientar o comportamento humano visando facilitar o processo adaptativo, levado a cabo por meio da orientação transmitida ao professores.

Ao privilegiar a domesticação do aluno, colocando o homem certo, no lugar certo, a psicologia escolar tende a aliar-se à educação para isentá-la e desculpabilizá-la pelos insucessos escolares dos alunos, permitindo que a pretensa neutralidade científica da psicologia acabe por legitimar concepções ideológicas.

Deste modo, a escola tende a encontrar na psicologia justificativas para a falência do processo educacional, desresponsabilizando-se das barreiras de aprendizado apresentadas pelos alunos.

“Em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a psicologia é instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de *selecionar, orientar, adaptar e racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento da produtividade” (Patto, 1984, p.87).

Evidentemente, esses aspectos da psicologia escolar sobre o comportamento e o psiquismo humano influenciaram, mesmo que indiretamente, os profissionais responsáveis pelo planejamento e execução de projetos educacionais.

Embora o discurso psicopedagógico em voga pareça contribuir para os insucessos escolares, reproduzindo as desigualdades sociais, Severino (2005) nos lembra a ambiguidade inerente da educação e ressalta sua dimensão libertadora e promotora da igualdade social. A constituição da função social da escola acompanha esta ambivalência, seja nos aspectos relacionados ao controle social, isto é, a escola como agente de reprodução social, seja como instituição promotora da emancipação dos indivíduos, principalmente das classes populares.

1.3 A ambivalência estrutural da instituição escolar

A ambivalência da instituição escolar estaria na possibilidade, por um lado, de agir como instituição reprodutora dos valores, da estrutura e dos interesses políticos e econômicos da classe dominante; por outro lado, paradoxalmente, propiciar uma educação diferenciada, diversa daquela apresentada pelo ambiente e, por isso, capaz de produzir conhecimentos que levem à reflexão desse meio, como nos mostra Charlot (1987):

A análise das relações entre escola e o meio organiza-se em torno de duas proposições contraditórias: a escola não está adaptada ao meio, constitui um sistema fechado, inadaptado ao meio real, à vida... Porém, a escola está demasiado bem adaptada ao meio, serve à reprodução da estrutura e da estratificação social, dos interesses econômicos e políticos da classe dominante (p.80).

Quanto ao aspecto reprodutor das desigualdades sociais, Bourdieu e Passeron, ao lançarem *A Reprodução*, em 1970, na França, e com a primeira publicação no Brasil, em 1975, indicam que a instituição escolar é responsável pela reprodução das desigualdades sociais existentes na sociedade, por meio da transmissão de saberes, práticas e representações das classes dominantes. Reiteram, ainda, que a distribuição desigual dos bens culturais seria uma prática discriminatória que contraria o discurso escolar do igualitarismo formal.

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (Bourdieu; Passeron, 2008, p.76).

Para os autores, a instituição escolar, por meio da aplicação da violência simbólica, isto é, da dominação consentida pela aceitação 'natural' de regras e princípios, exerceria papel estratégico para a conquista e manutenção da ordem social, bem como à acumulação do capital. "*Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural*" (idem, p.26). Esta arbitrariedade da ação pedagógica tem duplo sentido, ou seja, na imposição do arbitrário cultural e na imposição de determinadas significações e convenções que definem valores econômicos e simbólicos.

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes

constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (Bourdieu; Passeron, 2008, p.27).

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma AP, re-produz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural (idem, p.29).

Para eles, então, a reprodução das desigualdades sociais na escola viria da transmissão de conteúdos, metodologias e avaliação condizentes com os valores dominantes e adotados pela escola que, ao igualar alunos de segmentos sociais distintos, favoreceria aqueles que têm melhores condições sociais em detrimento dos menos privilegiados, mantendo-se, assim, a exclusão das classes populares.

A maneira sutil como regras e valores são apresentados tende a impedir a reflexão crítica de reconhecer como arbitrários as crenças e valores apresentados, substituindo a imposição tradicional pela força na manutenção da ordem social.

Além disso, o êxito escolar estaria vinculado com a origem social do aluno e a sua conversão a regras apresentadas, relacionando os mecanismos de cognição com as condições sociais, ou ainda, "tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura" (Bourdieu, 1998, p.53).

Todavia, se por um lado, a escola reproduz as desigualdades que, em si, estão fora do sistema escolar, mas permeia a sociedade no que diz respeito à raça, sexo, classe social, entre outras, por outro lado, a escola também parece produzir mecanismos de exclusão internos à sua estrutura.

A expansão da oferta de vagas aponta para a produção de um novo tipo de exclusão educacional, não mais pela ausência de vagas, mas pela falta de condições para adquirir a escolarização e/ou permanecer na escola. Agora a

escola, diante de fortes desigualdades nos próprios percursos escolares, não reproduz simplesmente, mas tende a produzir ela própria a exclusão social latente: “No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados” (Dubet, 2003, p.36).

Para Casassus (2007), há um círculo vicioso que precisa ser rompido, ou seja, as desigualdades sociais interferem no desempenho escolar o qual, por sua vez, se relaciona à origem social do aluno, porque aqueles que são socialmente desfavorecidos tendem a ter um aproveitamento pior.

A desigualdade de renda repercute fortemente nas outras desigualdades sociais, entre as quais encontra-se a desigualdade na educação. Esta desigualdade, por sua vez, repercute na desigualdade de renda, pois faz com que os grupos que estão em melhor posição possam ter melhores oportunidades que os grupos desfavorecidos, gerando um círculo vicioso que tende a aumentar as desigualdades (p.25).

Mas, se até este momento analisamos o aspecto reprodutor de desigualdades da escola, isto é, a origem social influenciando diretamente na apropriação do conhecimento sistematizado, há que se ressaltar seu aspecto libertário realizado pela transmissão de um saber especializado da herança cultural, que proporciona um distanciamento da realidade e é capaz de levar ao seu questionamento. A possibilidade da educação de confrontar o real com o ideal é que caracteriza o seu caráter libertador.

Neste sentido, Charlot (1987) realça a necessidade de avançarmos culturalmente para superar a completa adaptação à ideologia dominante e provermos seu aspecto libertador. O autor argumenta: “É nesse sentido que a escola foi sempre considerada, e com razão, como instrumento de libertação. Permitindo à criança confrontar o real com o ideal em que pretende basear-se, dá-lhe a possibilidade de perceber o caráter ideológico desse ideal e o caráter opressivo da realidade social” (p.94).

Também Severino (2005) nos explica que, por um lado, a educação inculca princípios e valores do grupo dominante, mas, por outro, atua simultaneamente no

sentido de uma prática transformadora da realidade.

Em que pese o depoimento incisivo da história da educação, dando ganho de causa à perspectiva reprodutivista, a indução histórica não exaure as potencialidades da educação. Não é porque a história da educação tem manifestado muito mais a força reprodutora dos processos educacionais que ela deva ser considerada univocamente nesse sentido. (...) Assim sendo, a educação não é apenas o lugar e o mecanismo da reprodução ideológica e social, nem o discurso pedagógico só abre espaço para a significação ideológica no sentido reprodutivista. *A educação pode também desenvolver e implementar um discurso contra-ideológico* (p.51).

O aspecto da escola enquanto promotora da ação libertadora pode ser realizado por meio da experiência social que atribui significado ao que é transmitido, dando sentido ao mundo e às significações socialmente produzidas. Wautier (2003) analisa as repercussões na educação do que Dubet chamou de experiência social como possibilidade de uma construção crítica da realidade e assegura que “a experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma ‘representação’ do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem)” (p.181).

Desse modo, as camadas populares podem ter acesso aos saberes escolares e deles se apropriarem como portadores de sentido, mas mantendo uma visão crítica do que lhes é ensinado, pois a experiência social não é algo dado, mas em constante movimento de elaboração de significados particulares dos acontecimentos sociais, e de si mesmo.

Fundamentando-nos no caráter inerentemente ambivalente da escola é que parece resultar a importância de investigações que visem contribuir na elaboração de estratégias que favoreçam o aspecto transformador da educação escolar. A intenção, pois, é irmos além da denúncia ou reflexão dos problemas da educação na contemporaneidade, mas pensarmos em pistas que levem à intervenção social.

Com o intuito de pesquisarmos caminhos que favoreçam o caráter transformador da educação, portanto, outras formas de convivência mais harmoniosas, mas sem incorrer na ingenuidade, temos de considerar o fim das utopias, isto é, o atual esvaziamento do sentido coletivo. O investimento, inclusive

afetivo, não nos parece ser mais 'revolucionar o mundo', mas garantir e expandir direitos almejados e, muitas vezes, a educação é utilizada como instrumento para este fim.

Para Bauman (2007), "o advento da sociedade líquido-moderna significou a morte das principais utopias da sociedade e, de modo mais geral, da ideia de 'boa sociedade'" (p.19). Passividade e incapacidade de revolta, bem como ausência de projetos coletivos e, não raro, individuais, indicam características dos tempos atuais.

O refluxo do coletivo e a conseqüente desvalorização da ação política provavelmente estão em consonância com a reprodução dos ideais do capitalismo globalizante e a perpetuação das desigualdades sociais. Neste contexto, a educação é convocada, não como portadora de mecanismos que reproduzem as formas de exclusão, e sim, como instituição capaz de propor ações para reduzi-las, ações prepositivas. Para tanto, é imprescindível recuperarmos a esperança no futuro.

Em consonância com Antelo (2004), afirmarmos que não se trata de celebrar tempos (felizes?) passados, mas de procurarmos brechas na educação contemporânea que favoreçam seu aspecto transformador.

Não é *voltar* o verbo que pode abrir um caminho para aquele que se propõe a dar conta do estado dos adultos e de seus saberes no terreno educativo. Talvez seja diferir e talvez crer. E que, em todo caso, na arte de crer, alterar e diferir, proporciona vigor à desproporcionada promessa educativa aparentada sempre com a ilusão necessária de que em troca da distribuição mais ou menos sistemática de algum ocasional conhecimento, o que se obtém é a transformação do ser (p.49).

A percepção de pertencimento, de vida comum, leva à crença de que vale a pena agirmos em prol de mudanças, tornando-nos atores da ação em curso e tendo a responsabilidade compartilhada pelos resultados alcançados e comprometidos com as próximas gerações.

A ação coletiva implica a comunicação e interação entre os sujeitos, resultando em alianças baseadas na confiança e na cumplicidade, que podem transformar não só o presente, mas possibilitar novas configurações do futuro.

De fato, a educação tem como finalidade, mais do que transmitir conhecimentos, a filiação simbólica que possibilitará ao indivíduo um lugar de sujeito. O desenvolvimento do discernimento do aluno exige a intervenção do outro que nomeia o mundo e que facilita a abertura de espaços para que esse aluno crie com autonomia e segurança.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2003. p.247).

Portanto, a escola pode sensibilizar os diversos atores educacionais para o comportamento ético que o encontro geracional proporciona e incentivá-los a formar parcerias para que participem efetivamente do processo educativo. Assim, a instituição escolar que privilegia o encontro com o outro, transfere sua atenção do controle corporal para a afeição e comunicação com a intenção de formar jovens como sujeitos de sua própria história, numa educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

Segundo Santos (1998), a memória pode facilitar neste encontro com o outro, pois está permeada pelo contexto social, não sendo exclusivamente individual, mas resultantes do convívio do sujeito com o outro, organizando-a de forma a dar vazão aos desejos.

Se passarmos a compreender que nossas lembranças relacionam-se a quadros sociais mais amplos, compreendemos também que o passado só aparece a nós a partir de estruturas ou configurações sociais do presente, e que memórias, embora pareçam ser exclusivamente individuais, são peças de um contexto social que não só nos contém como é anterior a nós mesmos (p.155).

A memória cultural pode nos ajudar na construção do sentimento de pertencimento, já que, por meio dela, as representações coletivas são incorporadas, possibilitando a identificação e a solidariedade entre grupos de

pessoas.

No entanto, temos de considerar que na escola há necessariamente a polifonia, isto é, várias falas a habitam e é esta característica que a faz ser um lugar privilegiado para o encontro com a alteridade, uma vez que a socialização implica em falar e ouvir os outros.

A escola comprometida com mudanças sociais investe na palavra pública e privilegia a fala daqueles que têm pouco espaço para se manifestar e que, por isso, muitas vezes, acabam por serem representados por terceiros.

Para Souza (2004), quando toma para si a palavra, produzindo a fala própria, o sujeito tende a se expressar diretamente, sem precisar de mediadores para expor suas opiniões e assim passa a participar da troca pública, de uma relação pautada no diálogo e na reciprocidade que permite chegar a pontos de comunicação e, portanto, à deliberação pública, possibilitando a passagem de espectador para sujeito social.

(...) é preciso que a educação para a cidadania seja também educação da palavra pública. A socialização, esse 'viver junto com os outros' implica em linguagem, viver com os outros pressupõe, antes de tudo, falar e ouvir os outros. A fala pública é exigente: reflete o grau de domínio das paixões, a adequação ao contexto, a capacidade dirigir-se a todos, de se levar em conta a presença do outro, de escutar segundo regras próprias da oralidade. Supõe assim o respeito pelas normas languageiras do grupo extenso, diversas de outras (das falas da rua, da família, do grupo de amigos, etc.) O respeito pelo outro passa pela exigência de mudança de códigos e pelo controle da entoação. A idéia de praticar uma democracia escolar na preparação à cidadania civil esbarra, assim, com a falta de domínio da fala e da escuta pública por parte de professores e alunos (p.64).

Desse modo, a importância da palavra se justifica, não somente como instrumento político, mas como a própria capacidade de o aluno reconhecer a si próprio e o mundo que o cerca, de forma a recuperar os vínculos simbólicos no interior da escola. As palavras guiam os pensamentos e as ações diante dos outros e diante dos acontecimentos. Para Larrosa (2002), o homem é dotado de palavra por meio da qual nomeia o mundo e sua experiência nele, de forma a se constituir homem falante. Nas suas palavras:

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (...) Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (p.21).

Mas a elaboração do discurso próprio também requer a aprendizagem da escuta, a fim de que o diálogo, o direito de falar e de ouvir, seja garantido. A escuta nos remete a uma atitude de esvaziamento, desprendimento de certezas, abertura para o desconhecido, o inesperado e imprevisível. O encontro com o outro pressupõe o direito deste manifestar ideias divergentes das nossas, mas que merecem ser acolhidas.

A atitude de escuta requer o silêncio parar e ouvir o outro, como oposição à agitação, ao constante movimento e à necessidade de produzir que a sociedade contemporânea nos impõe. Contrapondo a esta contínua excitação, transparência e disponibilidade dos dias de hoje, a escuta, ao ter implícita a espera e o respeito, favorece vivenciarmos a experiência do encontro.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que se caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2002, p.21).

O autor denuncia a urgência de nos sensibilizarmos às experiências, aprendendo seus significados e percebendo suas possibilidades, pois estas, ao mesmo tempo em que formam, transformam. A experiência é capaz de 'dar sentido' ao viver, não só individual, como também coletivo, e assim, proporcionar a dinâmica de encontros. Esse processo humanizador tende a favorecer a convivência com o outro por meio do acolhimento da diferença. Nesse sentido, as trocas e o diálogo são constitutivos de um viver junto em permanente construção,

em que o novo e o inesperado são percebidos como oportunidades de aprimoramento.

Pelo exposto, a educação tenderia a valorizar a criatividade, intuição e a sensibilidade, o que pressupõe a existência de espaços simbólicos do pensar, no qual a escola, como espaço público, visaria à recuperação da palavra e da ação humana para a construção de uma comunidade política criativa e criadora.

Entretanto, toda criação requer uma autoria, alguém que assume a sua fala e por ela se responsabiliza. Para Arendt (2005), a autoria pressupõe reconhecer a responsabilidade diante do processo civilizador, a fim de conservar elos de sociabilidade. É o mesmo que restabelecer a capacidade de pensar, querer e julgar, três atividades mentais básicas para a compreensão da existência humana, e que dispõe o sujeito a se responsabilizar sobre seus atos, a ter autoria.

O desprendimento e o distanciamento dos discursos dos outros possibilitam a instalação da dúvida e da vigilância, condições que nos parecem indispensáveis à construção do pensamento crítico, apropriando-se de sua palavra, assumindo a autoria, e assim se inserindo e se responsabilizando pelo debate público.

Para Hillman (2002), o vínculo entre educação e autoria aproxima a educação da arte, pois ambas requerem um autor, projeto e a cautela. Cautela no sentido de tempo suficiente para experimentar, ponderar cuidadosamente, descobrir, já que “ao diminuir a velocidade e questionar os meios mais evidentemente eficientes, a precaução incita inovações e experimentos. (...) A necessidade causada pela cautela, na verdade, torna-se a mãe da invenção” (p.90).

A cautela com seus princípios de parar, olhar e escutar favorece a criação, pois proporciona a abertura dos sentidos e a possibilidade de seguir caminhos antes não imaginados. O poder mágico da arte, que pode ser também da educação, de transformar a matéria em algo descompromissado de valores materiais, faz a passagem do pensamento à ação, próprio do artista.

Uma educação que visa à recuperação da escola como promotora de sujeitos autônomos, com fala própria, e responsáveis por ela, desenvolve os sentidos a caminho do belo e dela emerge uma concepção mais ampla da

educação de *Paidéia*: viver em e por amor ao belo como uma resposta política de desagrado ao momento atual e que provoque a capacidade do refletir e transformar.

Esta educação plena do homem que contemple a 'fome da alma', tal como compreendida na Grécia Antiga, de desenvolvimento físico, mental e espiritual, a fim de contribuir no entendimento e na responsabilidade perante si próprio e a comunidade na qual está inserido, tira o homem da inércia contemporânea e convida-o a agir.

Talvez o retorno de dispositivos desprestigiados pela educação escolar como as artes, a música e a poesia possam nos auxiliar nesta compreensão de educação como *Paidéia*, isto é, um espaço de acolhimento para a manifestação do novo e da configuração do pensamento criativo, já que a essência da educação libertadora nos parece ser a criatividade intelectual e a coragem política.

O que se almeja, pois, é uma mudança radical da educação visando à implantação da escola como lugar de produção do conhecimento e do belo, produzindo resultados socialmente justos e transformadores. A importância da educação só se justifica, se for centrada na esperança no gênero humano.

No entanto, esta não nos parece ser uma tarefa de fácil execução. Para que a escola pública se configure nesta direção, alguns obstáculos precisam ser ultrapassados. Considerando a educação escolar inserida em uma complexa rede de mudanças sociais em constante transformação e visando compreender melhor a sua crise, tal como se apresenta na sociedade brasileira contemporânea, a análise da violência escolar, enquanto fenômeno que dificulta o estabelecimento da escola como espaço de formação e socialização, pode-nos dar indícios para a sua elucidação.

A seguir, examinaremos o fenômeno da violência escolar, suas repercussões no trabalho dos professores e nas relações que eles estabelecem com os alunos, como um dos aspectos que dificulta a construção de sujeitos democráticos.

2. VIOLÊNCIA E ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas as margens que o
comprimem.

(Bertold Brecht)

2.1 Múltiplas percepções sobre a violência escolar: um breve balanço

A violência escolar não é um fenômeno novo. Historicamente, podemos afirmar que já no século XIX, algumas escolas apresentavam explosões de violência (Charlot, 2002a). No entanto, embora não seja recente, a violência em meio escolar assume contornos próprios de cada época em que se concretiza, apresentando-se como uma das facetas da violência social.

Para Santos (2001), a violência social contemporânea é uma forma de sociabilidade que adveio dos processos de exclusão econômica e social nos quais predominam o dispositivo de controle por meio do uso da força e coerção, não havendo espaço para o reconhecimento do outro enquanto sujeito de direitos, comprometendo, portanto, o exercício democrático das sociedades contemporâneas. Nas suas palavras:

Deparamo-nos com uma forma de sociabilidade, a violência, na qual se dá a afirmação de poderes legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. Força, coerção e dano em relação ao outro, enquanto atos de excesso, presentes nas relações de poder – seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais –, vêm a configurar a violência social contemporânea. A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea (p.107).

Reconhecendo-se que a violência social é um dos efeitos da exclusão social, não podemos restringir a complexidade da sua manifestação ao aspecto economicista. Há que se considerar também a dimensão simbólica que a

satisfação em submeter ou destruir o outro comporta, considerando a dimensão do poder, do simbólico e da paixão destrutivos (Zaluar; Leal, 2001).

Porém, ao lado da violência social que perpetua as desigualdades sociais, há também a ação socializadora entre os diversos atores educacionais que necessita de regras de convivência, sem as quais a vida social se torna impossível. A interação social requer a construção compartilhada de princípios mínimos que estabeleçam uma ordem simbólica na qual o viver em grupo seja garantido, mas sem reprimir as manifestações individuais em defesas de interesses, muitas vezes conflitantes.

De fato, sob nossa ótica, a dificuldade em administrar conflitos e suportar a violência estruturante da vida social, como limitadora da ação individual em prol da coletividade, é que faz com que a violência tome rumos destrutivos. Mas Itani (1998) afirma que “é preciso distinguir duas ações: a que violenta os cidadãos pela reprodução da desigualdade, e a que socializa e impõe regras coletivas. A ausência da ação socializadora pode desdobrar-se em uma violência maior, pela falta de uma ética da vida” (p.36).

Percebemos, então, o significado ambíguo que a violência social pode ter, ora necessária para a sociabilidade, ora destrutiva, exigindo que sua análise comporte múltiplas dimensões: econômicas, políticas, etc, mas também subjetivas.

No caso do ambiente escolar, em concordância com Kupfer (1998), podemos afirmar que há a violência *da* educação e a violência *na* educação. Para a autora, a primeira, violência *da* educação, designa o estabelecimento de regras sociais apresentadas pelo professor que estabelecem restrições e limites necessários a toda situação de aprendizagem. É esta imposição simbólica que permite a entrada do aluno no mundo da educação formal. A Violência *na* educação diz respeito aos embates dentro do espaço escolar que o encontro com o outro pode gerar. Estes dois aspectos estão articulados, e dependendo do contexto histórico, um ou outro lado é favorecido. Como vimos, na sociedade ocidental, tal como se configura na contemporaneidade, as redes simbólicas estão esgarçadas, havendo dificuldade em encontrar legitimação social que as sustente,

favorecendo, assim, a dimensão destrutiva da violência.

Neste trabalho, procuramos focar o campo social da violência, mas sem deixar de considerar que é justamente a ausência do cumprimento da dimensão simbólica, ou o seu enfraquecimento, que possibilita que essa violência tome rumos destrutivos no espaço escolar, que a faz aproximar do padrão de violência que existe na sociedade. No entanto, embora articuladas, um fenômeno não se dissolve no outro, necessitando de instrumentais teóricos e metodológicos próprios para compreender suas especificidades e conexões (Charlot, 2005). Concebemos a violência escolar como fenômeno instável, assumindo significados distintos e que diferem de acordo com os contextos histórico, cultural, social, econômico e político em que ela se manifesta. Neste sentido, cumpre indagar: Quais foram as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira contemporânea que possibilitaram o enfraquecimento da proteção social que havia outrora na escola diante das violências sociais? Ou ainda, que ocorreu na sociedade para que a escola perdesse seu significado simbólico?

Questões similares a estas levaram Gonçalves; Sposito (2002) a estudar a violência em espaços escolares. Para os autores, a sua ocorrência tem relação com o deterioramento dos espaços públicos, mas não se limita a este aspecto, pois também é gerada dentro das instituições escolares. "A violência em meio escolar no Brasil tanto decorre da situação de violência social que atinge a vida dos estabelecimentos, sobretudo públicos, como pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, neste caso a violência escolar" (p.102).

A dimensão histórica das manifestações da violência em meio escolar pode oferecer pistas para a compreensão desse fenômeno. Na França, o debate passou a ser mais intensamente sistematizado a partir de 1981, quando do colóquio "Violência e a missão Educativa", num evento organizado por Eric Debarbieux, em que ele salientou o aumento do sentimento de insegurança no meio escolar e relacionou-o a mudanças ocorridas na sociedade ocidental, principalmente nos países periféricos. Para ele, o medo do desemprego, novas configurações familiares e o prolongamento da fase da adolescência,

influenciaram significativamente as relações entre professores e alunos e modificaram a concepção do papel do educador, tornando-se fonte dos conflitos escolares (Santos, 2001).

A percepção de insegurança no meio escolar, a nosso ver, está estritamente relacionada com a noção de risco que a violência carrega, seja como perigo concreto ou como ameaça e possibilidade de vir a se manifestar a qualquer momento. Esse ambiente marcado pela falta de proteção e incerteza tende a propiciar a desconfiança, fazendo com que sejam precários os vínculos estabelecidos no interior da escola.

Teixeira; Porto (1998), ao estudarem as relações entre violência e insegurança no cotidiano das escolas brasileiras e suas consequências na formação imaginária do medo, denunciam o caráter endêmico da violência nas escolas, comprometendo a interação com o outro, isto é, a sociabilidade.

(...) a insegurança e o imaginário do medo, instalados na escola e tratados usualmente do ponto de vista do poder, com medidas restritivas e isoladoras, não são despertados somente pelo exercício e pela condição da violência cotidiana, mas por um 'estado de violência' - ostensivo ou dissimulado - incorporado à cultura e ao imaginário individual e social. Ambos transformam as relações sociais, provocando a busca de novos lugares de encontro, sociabilidade, proteção (p.51).

Desta forma, podemos constatar que, não obstante especificidades locais, a violência em meio escolar não é um fenômeno exclusivamente das instituições brasileiras, mas mundializado, pois sua ação ocorre tanto em países centrais quanto em países periféricos.

Os trabalhos sobre o tema em questão, realizados na França, principalmente por Debarbieux (1996, 2001), Charlot (1987, 2002a), Peralva (1997) entre outros, influenciaram as pesquisas no Brasil sobre as relações estabelecidas entre violência e a escola, seja do ponto de vista teórico, seja nos estudos empíricos.

Em nosso país, tal temática conquistou o espaço público a partir do processo de redemocratização política, no início dos anos de 1980, por causa do reconhecimento dos direitos sociais e da maior sensibilidade coletiva em

considerar atos antes não identificados como violentos, como inaceitáveis para o exercício da cidadania recém conquistada.

Marcada pela conjuntura, a discussão da violência da escola esteve indissociavelmente ligada à questão democrática. De certo modo tratava-se de buscar um modelo mais democrático de gestão dos estabelecimentos, incorporando alunos, pais e demais usuários na tomada de decisões. Buscava-se uma instituição mais aberta, menos autoritária em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino (Sposito, 2001, p.91).

Durante esses anos, de acordo com a demanda da sociedade civil por maior proteção, a violência escolar foi majoritariamente abordada como uma ‘questão de segurança’ já que nesse período havia um aumento da violência dentro da instituição escolar.

Reivindicavam-se melhores condições de segurança diante dos assaltos, furtos e invasões das escolas para roubo da merenda escolar e de alguns equipamentos, sobretudo a partir de 1983, quando ocorrem as expressões mais visíveis da crise econômico-social que o país começava a viver. (...) Já nessa época aparecem com muita frequência as ocorrências de depredações e vandalismo nos prédios das escolas públicas, sem sentido aparente, sem o intuito do roubo, de acordo com as reportagens que colhiam as impressões de professores, alunos, pais e demais moradores (Sposito, 1998, p.65).

Na década seguinte, em 1990, a perspectiva do debate sobre a violência escolar ampliou-se e passou a abordar a interação entre os jovens e suas práticas contra a pessoa como os principais problemas a serem enfrentados. Para a autora, “Observa-se, nos anos 1990, que a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria análise do fenômeno” (Sposito, 2001, p.91).

Mais recentemente, a partir de 2000, outros temas como a indisciplina e as brigas entre grupos se somaram às recorrentes depredações ao patrimônio e foram incorporados ao debate público sobre a violência escolar.

No entanto, a produção acadêmica nem sempre corresponde ao debate que há na sociedade civil, apesar de também ter sofrido mudança de foco ao

longo dos anos. Sposito (2001) realizou um balanço nacional das dissertações e teses defendidas desde 1980 na área da Educação sobre as relações entre violência e escola, mostrando a diversidade de abordagens concebidas à violência escolar e ressaltando o quanto é recente o trabalho científico nesta área, o qual promete ser um campo promissor para os pesquisadores.

Segundo esse estudo, durante toda a década de 1980, apenas duas pesquisadoras se destacaram: Guimarães (1984 e 1990⁸) e Moura (1988)⁹, em cujos estudos sobre a temática da violência escolar foi deslocada a ênfase da segurança para práticas autoritárias utilizadas pelos representantes dos estabelecimentos escolares.

Sposito (2001) salienta os aspectos inéditos que as pesquisas realizadas por Guimarães proporcionaram, uma vez que o primeiro trabalho da autora contraria a hipótese dominante que relacionava a violência escolar com a rigidez de comportamento dos professores.

A primeira pesquisa realizada por Guimarães (1984) oferece um quadro bastante sugestivo ao contrariar hipóteses dominantes no período que propunham ser a violência em meio escolar decorrência do controle e vigilância exercido por professores e demais profissionais das unidades escolares. O trabalho de campo havia evidenciado que esse fenômeno estava presente tanto em escolas altamente rígidas sob o aspecto disciplinar quanto em escolas permissivas e desorganizadas (p.92).

A segunda pesquisa de Guimarães verificou uma tendência ao longo de todos os anos 1990, a saber, o aumento da violência interpessoal entre alunos e as suas repercussões nas instituições escolares.

Na mesma direção, Codo (2000), por meio do único levantamento de abrangência nacional, apresenta o retrato da violência escolar na perspectiva dos professores cujos aspectos mais mencionados foram as agressões interpessoais entre alunos e professores, além das depredações, furtos e roubos ocorridos no interior da instituição escolar.

Mais recentemente, Zechi (2007) realizou levantamento bibliográfico das

⁸ Neste trabalho utilizamos as publicações de 1988 e 2005, respectivamente.

⁹ MOURA, Eliana Ribeiro de. *Violência da escola*. Piracicaba; 1988. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da UNIMEP.

mais recentes produções acadêmicas sobre o tema, sejam artigos em revistas científicas publicadas entre os anos de 1990 e 2003, sejam as dissertações e teses defendidas na área de Educação, entre 2000 e 2005, totalizando 29 teses e dissertações e 31 artigos.

A análise dos periódicos mostrou o quanto as publicações são recentes, pois aconteceram majoritariamente após 1998, privilegiando a perspectiva do aluno. Nestas produções, a violência e a indisciplina são percebidas tanto como reflexo da violência social quanto gerada no interior da própria instituição, sinalizando a insuficiência de medidas de segurança e a necessidade de mudanças não somente no currículo escolar, mas também na formação de professores.

Percebemos nos artigos analisados, que a violência e indisciplina escolar têm sido estudadas tanto como um dos fatores que refletem a violência social, como um fenômeno que nasce no interior da escola e em decorrência de práticas escolares inadequadas. (...). Os artigos analisados sinalizam a necessidade de um maior preparo dos profissionais para lidar com conflitos gerados no cotidiano escolar, assim como a necessidade de mudanças nos currículos e práticas escolares (...). Apontam que as mudanças de currículo devem se iniciar nos cursos de formação de professores que não propiciam aos profissionais o conhecimento de como lidar com essas problemáticas e que raramente discutem questões do dia-a-dia das escolas, como a indisciplina, a violência, preconceito, discriminações e as relações que vão construir com os alunos (Zechi, 2007)¹⁰.

Considerando-se a dimensão estrutural da violência e visando atender à demanda social, a partir de 2000, o Estado passou a promover, por meio de políticas públicas, medidas que objetivassem assegurar a segurança nas escolas, e iniciativas educativas de caráter preventivo à violência escolar.

No Brasil, durante os últimos vinte anos, as políticas públicas de redução da violência em meio escolar têm se originado, sobretudo, na esfera estadual e municipal. Apesar de expressarem iniciativas muitas vezes fragmentadas e descontínuas, já existe um considerável acúmulo de

¹⁰ Zechi, Juliana Aparecida Matias (2007). *Escola e violência: análise da produção acadêmica sobre o tema na área de educação no período de 1990 a 2005*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 2, n.1. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=iberoamericana&page=article&op=view&path\[\]=459&path\[\]=338](http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=iberoamericana&page=article&op=view&path[]=459&path[]=338). Acesso em: 22 nov. 2008.

experiências dessas políticas que demandam estudos sistemáticos para avaliar sua eficácia e proporcionar elementos para a formulação de novas orientações (Gonçalves; Sposito, 2002, p.102).

O incremento dessas iniciativas do poder público deu-se por meio de parcerias firmadas com organizações não governamentais que desenvolviam projetos de combate à violência tanto com o público juvenil quanto com os professores. Neste sentido, em 2002, foi instituído pelo governo federal o Programa Nacional de Paz nas Escolas¹¹ com atuação conjunta dos Ministérios da Justiça e Educação.

Como desdobramento desta política pública, nesse mesmo ano foi criado o Observatório das Violências nas Escolas, por iniciativa da UNESCO-Brasil e a Universidade Católica de Brasília, contando com o apoio do Observatório Europeu da Violência Escolar. O Observatório tem como finalidade capacitar professores e incentivar a atuação de grêmios estudantis bem como desenvolver pesquisas que apontem experiências positivas na superação da violência em meio escolar e, dessa forma, influenciar na formulação de políticas públicas na criação de estratégias de intervenção.

A pesquisa “Cotidiano das escolas: entre violências” realizada pela UNESCO e coordenada por Abramovay foi um dos resultados desta ação. O estudo mostrou-se significativo por ter abrangência de atuação em cinco capitais brasileiras - Belém, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, além do Distrito Federal, mas ainda por ser um levantamento exaustivo sobre a violência escolar, englobando a multiplicidade de violências presentes no contexto escolar.

(...) este fenômeno se dá nas interações sociais, nos estabelecimentos de ensino. Dá-se ênfase a um enfoque vivencial e simbólico, que por sua vez abarca tanto experiências dos atores como vítimas, agentes e testemunhas, como o imaginário sobre as várias violências vividas e praticadas (Abramovay, 2005, p.33).

Em decorrência da repercussão da pesquisa, que se tornou referência para

¹¹ Projeto de Lei nº 2.226, de 1999, (Apenso o PL nº 2.584, de 2000) aprovada em 2 de abril de 2002. Institui o Programa “Paz na Escola”, de ação interdisciplinar e de participação comunitária para a prevenção e controle da violência nas escolas da rede pública de ensino no país. Disponível em: www.camara.gov.br/sileg/MostrarIntegra.asp?CodTeor=24360. Acesso em: 22 nov. 2008.

outros países da América Latina, em junho de 2006 foi lançado o Observatório Ibero-Americano de Violências nas Escolas pela Organização dos Estados Ibero-Americanos e sediado em Brasília. Assim, as iniciativas do poder público juntamente com os organismos não governamentais parecem estar contribuindo para ampliar o debate sobre o gerenciamento da violência escolar para além da questão da segurança.

No entanto, Gonçalves; Sposito (2002) salientam que tais iniciativas são recentes e precisam ser aprimoradas, pois, muitas vezes, encontram-se desarticuladas no nível municipal e estadual, diminuindo seu potencial de ação. Por isso, a adesão dos sujeitos da comunidade a um projeto comum se faz necessária e essencial, para que de fato ocorra o enfrentamento permanente da violência em meio escolar.

Não obstante esse conjunto de dificuldades, é possível considerar a hipótese de que, ao ganhar a agenda pública, o tema da violência em meio escolar não pode mais passar despercebido pelos formuladores das políticas, sobretudo no nível municipal e estadual, e talvez estejam dadas as condições, pelo acúmulo de experiências, para o delineamento de ações integradas que de fato configurem políticas públicas de cunho democrático (p.135).

2.2 Violência em meio escolar: a necessária, e difícil, problematização

Para a realização deste trabalho adotamos uma concepção ampla de violência escolar, que incorpora não apenas os danos físicos a outros ou a destruição intencional de bens, mas que também, e principalmente, contemple os aspectos socioculturais e simbólicos do fenômeno, dando voz àqueles que a sofrem, mas tomando o cuidado de não considerar o relativismo absoluto e assim incorrer no erro de nomear comportamentos comuns como sendo violentos, criminalizando-os.

Neste sentido, a violência é a incapacidade de expressar simbolicamente o que se deseja e, por isso, recorre-se a formas destrutivas de manifestações, que contêm um incrível potencial de desorganizar a escola, o processo de ensino-aprendizagem e de enfraquecer as relações entre os atores que nela convivem (Peralva, 1995 e Sposito, 1998).

Violência escolar, violência nas escolas, indisciplina são expressões “sociomediáticas” utilizadas pela mídia, pelo poder público e por pesquisadores em ciências da educação para designar a situação de desordem e fracasso que permeia a instituição escolar (Charlot, 2000).

Aqui cabe novamente questionar: Será que o sentido de desordem conferido pelas reportagens, pelas investigações que apoiam as políticas públicas e aquelas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação é o mesmo? Ou estes fenômenos são tomados como acontecimentos, fatos sociais, sem haver a devida problematização?

Talvez fosse melhor qualificarmos as violências, ao invés de naturalizarmos evidências tão distintas e complexas, pois manifestações de ordens diversas precisam ser abordadas e enfrentadas nas suas especificidades e não incorporadas a uma categoria genérica denominada violência.

Esta naturalização de fenômenos e acontecimentos tão diversos e complexos, como são os vulgarmente designados por estes termos, está na origem das mais variadas classificações para hierarquizar o tipo e grau de ‘desvio’ dos alunos e das escolas, bem como da busca de causalidades (na maior parte das vezes não demonstradas) para medir o potencial de risco de uns e de outras (Barroso, 2003, p.65).

Para o autor, ao enfatizar a medição da violência, em vez de se preocupar em compreendê-la, recorre-se à aplicação de propostas de “tolerância zero”¹² ao meio educacional, criando-se a concepção linear e progressiva entre a indisciplina e o crime.

Esta preocupação em ‘medir’ a indisciplina ou a violência, mais do que compreendê-las como fenômenos socioeducativos, faz, ainda, com que se tenha criado a ideia de que existe uma linha de continuidade e uma progressão linear entre a ‘indisciplina’ e o ‘crime’, entre a ‘pequena violência’ e a ‘grande violência’, que está na origem das conhecidas propostas da ‘tolerância zero’ em relação às ‘incivilidades escolares’ (...) (Barroso, 2003, p.65).

A denominação violência escolar comporta fenômenos muito heterogêneos, que podem ser atos reconhecidos como crime, ou um conjunto de incivilidades, configurando um clima de desconfiança e medo presente nas interações cotidianas da escola.

A angústia social acarretada por esses fenômenos aumenta tanto mais, quanto incidentes violentos, até mesmo muito graves, podem acontecer em estabelecimentos escolares que pareciam dever escapar a eles (colégio de centro de cidade do interior, por exemplo). (...) como se, depois de instalada nas escolas de bairros problemáticos, ela se estendesse hoje a outros estabelecimentos (Charlot, 2002a, p.434).

Percebemos, então, que a violência na escola parece envolver muito mais do que a falta de segurança, atos de vandalismo ou indisciplina. Apesar disso, prevalece no senso comum a associação da violência escolar com episódios trágicos e extremos, que são os que costumam ter visibilidade na mídia.

A excessiva simplificação do problema e a falta de distância crítica em relação à naturalização do conceito são agravadas pelo discurso alarmista instigado através dos *media* na opinião pública, o que acaba por constituir um constrangimento evidente à discussão ‘séria’ destes temas. O esquema é simples, mas eficaz: o juízo precede a

12 Expressão utilizada pelo criminólogo norte-americano James Wilson para designar a adoção de políticas repressivas de combate à violência urbana em Nova Iorque, em meados da década de 1990, a qual pressupunha uma causalidade entre desordem e criminalidade. Para Wilson, a tolerância a pequenas desordens e contravenções levaria à criminalidade violenta.

apresentação dos factos. Diz-se que há violência e para comprovar conta-se o facto, ilustrado com comentários que sirvam de reforço ao efeito que se pretende induzir. O alarme é accionado. Ao público não resta mais que indignar-se e reagir (Barroso, 2003, p.66).

Por esse enfoque, é preciso ultrapassarmos a fronteira da violência-espetáculo, superando a percepção que insiste em tratar os conflitos e as brigas, entre outros problemas que ocorrem na escola, como casos isolados ou simples reflexo da violência que atravessa a sociedade.

Além do mais, a variedade de formas ou tipos de manifestação da violência escolar faz com que seja difícil um consenso entre os diversos especialistas do tema sobre a sua conceitualização. Para Debarbieux (2001), “definir’ a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central” (p.164).

No entanto, a nomeação do que é violência pode tornar-se um campo de poder no qual o vocabulário científico legitima sistemas de representação, categorias de pensamento, ou ainda, formas de sensibilidades que remetem a propostas de gerenciamento da violência a serem aplicadas pelos governos, aproximando o cientista do político.

Não pode haver um conhecimento total acerca da violência nas escolas – porque ela só pode ser representada de formas parciais, e devemos ou aceitá-las como tal ou permitir cair na fantasia da onisciência, que é tudo menos ciência. (...). Esse tipo de relativismo é, portanto, uma necessidade. Uma definição excessivamente restrita não seria uma forma de colonialismo cultural? (Debarbieux, 2002a, p.65).

Neste sentido, a abordagem universal que restringe a violência escolar a atos passíveis de punição, isto é, aqueles que podem ser remetidos ao sistema jurídico, nos parece limitarem o fenômeno às categorias demarcadas pelo código penal, e conseqüentemente, às medidas que visam resgatar a segurança pública.

Por outro lado, ao procurarmos resistir à preocupação excessiva com a segurança e multiplicar pontos de vistas, considerando as variáveis estruturais e contextuais, além das pessoais, há que se chegar ao tratamento da violência que contemple as diversas abordagens, sendo tal preocupação avessa ao conceito

absoluto de violência e à visão determinista. Nesta perspectiva,

(...) os pesquisadores deveriam, simplesmente, explicar seus pontos de vista e suas escolhas, e demonstrar como seus resultados tornam mais legível essa realidade. Essa é a vantagem de acumular pontos de vista fragmentados, que giram em torno do assunto, construindo um conhecimento que é sempre temporário e que será substituído assim que surgirem novos indicadores e novas operações de pesquisa (Debarbieux, 2002a, p.65).

A violência em meio escolar vem contemplar essa diversidade de fatores de riscos, razão pela qual o termo é utilizado no plural, violências, pois varia de intensidade, gravidade e permanência, de acordo com o estabelecimento escolar, e depende da posição de quem fala (professores, direção, alunos, funcionários, pais, etc), sexo, raça, além de estar sujeita à temporalidade e ao lugar nos quais os atores a vivenciam (Abramovay; Rua, 2002).

Segundo as autoras, a ocorrência da violência escolar é resultado da interferência de três aspectos interdependentes: o institucional, o social e o comportamental. O primeiro aspecto se caracteriza pela gestão escolar deficiente. O segundo, a dimensão social, aponta as influências na educação escolar de fatores externos à escola, mas que a influenciam, a exemplo da penetração de gangues e do tráfico de drogas. O terceiro aspecto mencionado se refere às relações internas de cada estabelecimento de ensino, ou seja, algumas escolas se mostram historicamente violentas, enquanto outras apenas passam por situações de violência.

Há de se enfatizar, no entanto, que a violência na escola não deve ser vista simplesmente como uma outra modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, *status* socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) (2002, p.33).

Se a escola tem possibilidades limitadas de atuar ante a violência, extramuros, a dimensão social dispõe de margens de atuação sobre a violência institucional e aquela derivada das relações que se estabelecem no seu interior.

Desta forma, procuramos nos aproximar da classificação dos episódios de violência escolar concebida por Charlot (2002a) que a distingue em violência *na* escola, violência *da* escola e violência *à* escola. No entanto, o autor ressalta que as distinções são difíceis de ser realizadas, apesar de necessárias, pois os fenômenos muitas vezes estão interligados.

Também os sociólogos e os pesquisadores em ciências da educação são obrigados a elaborar, em seus trabalhos, distinções conceituais que permitam introduzir uma certa ordem na categorização dos fenômenos considerados como 'violência na escola'. Mas esta tarefa não é fácil (p.434).

Por considerar as diversas maneiras de manifestações da violência, as caracterizações da violência escolar propostas pelo referido autor, ajudam a compreender as dificuldades encontradas pela escola em cumprir seu papel pedagógico e a socialização dos alunos, produzindo espaços para que ela se realize fora da escola, ou contra ela, ou ainda, dentro, mas a despeito desta.

A seguir, faremos uma breve caracterização de cada uma destas violências, a fim de melhor distingui-las. Embora reconhecendo-as como interdependentes, pois há uma forte influência entre elas, o estudo da violência escolar requer a compreensão das múltiplas áreas de tensão envolvidas: social, pedagógica e psicológica.

Para Charlot (2002a) a violência *na* escola é

aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola (p.434).

A violência na escola é, pois, aquela que se produz dentro do espaço

escolar, sem estar ligada às atividades da instituição escola, uma violência que ocorre ali, mas poderia acontecer em outro lugar. Essa violência é principalmente praticada por pessoas de fora da escola ou pelos próprios alunos, mas sem conotação com o ambiente escolar.

No início dos anos 1990, depredações, pichações e vandalismo eram praticados por indivíduos de fora da comunidade escolar, sendo considerados problemas de segurança pública e não educacional. No entanto, atualmente, tais atos, muitas vezes, são realizados pelos alunos nas suas interações de grupo, por gangues ou grupos de bandidos aos quais os alunos pertencem e que podem se enfrentar como rivais no interior da escola, fomentando um clima de ameaça e medo (Sposito, 2001).

Para Guimarães (1988), as depredações ocorrem nas escolas independentemente do grau de vigilância ou punição, já que acontecem, inclusive, naquelas em que quase não há normas e se mostram relativamente parecidas com o ambiente social no qual estão inseridas. No entanto, em trabalho posterior, a autora releva que as depredações podem ter um caráter contestatório, cuja intenção seria “obter um reconhecimento através deste ato violento, que anuncia a voz daqueles indivíduos destituídos, que as elites consideram de ‘segunda classe’” (2005, p.26).

Embora a ênfase dada para o enfrentamento a este tipo de violência seja o aumento da segurança, Codo (2000) reconhece que a segurança externa à escola permite que diminuam os índices de depredação, mas não interfere nos roubos e vandalismos no interior da instituição.

Não existe relação entre a maior extensão de recursos de segurança interna nas escolas públicas brasileiras e as ocorrências de roubo e/ou vandalismo nos estabelecimentos, ou melhor, a existência de maiores problemas de vandalismo coincide exatamente com a presença de segurança ostensiva (p.155).

O aumento da criminalidade na escola também está relacionado com a propagação de drogas no seu interior, por intermédio de pequenos delitos, furtos e tráfico, atos nem sempre realizados por alunos.

Segundo o autor, também não há correlação entre o acontecimento de depredações nas escolas e o nível socioeconômico de desenvolvimento dos estados nos quais elas ocorrem, mas deixa evidente que elas se dão preferencialmente nas capitais e nos estabelecimentos de ensino maiores, com mais de 2200 alunos.

Todavia, apoiando-nos nas obras de Zaluar; Leal (2001), acreditamos que a deteriorização física das escolas públicas aproxima a instituição do ambiente da rua, deixando de demarcar um território diferenciado, que exigiria um comportamento formal, de respeito. Assim, a decadência estrutural da escola poderia levar à criação no imaginário daqueles que a frequentam como sendo um lugar desprovido de valor social, minando seu valor simbólico.

Ao analisarem as consequências da violência extramuros no cotidiano da escola, no qual o crime organizado disputa com a escola formas de socialização, as autoras afirmam:

(...) confronto entre a violência física extramuros (na rua) e a violência intramuros, praticada na escola, demonstrando que as formas tradicionais de educação moral, até então presentes nas escolas públicas, não têm sido suficientes para impedir a invasão da escola pelos códigos e práticas que dominam as ruas das áreas pobres (p.157).

A instalação da violência, por meio de invasões, tráfico de drogas e a presença do crime organizado, afasta os alunos da escola, uma vez que os índices de retenção e de evasão escolar são maiores em áreas violentas. Além do mais, estes acontecimentos são incompatíveis com o processo educativo fundamentado na linguagem, inviabilizando-o (Zaluar; Leal, 2001).

O que se demonstra é que a visibilidade da violência que ocorre no interior da escola ou no seu entorno e que se apresenta nos roubos e furtos frequentes praticados por alunos, e na ocorrência de mortes e brigas violentas, mesmo que em número reduzido, demonstra que a escola não apenas reflete a violência que acontece fora dela, mas a produz, o que contribui ainda mais para a diminuição da sua credibilidade.

Consequentemente, questionamos: Diante da invasão da violência

extramuros e suas repercussões no ensino e aprendizagem, pode a escola se constituir como uma instituição de referência para a população juvenil? Como a escola e seus representantes agem perante esse ambiente escolar violento?

A tipificação da violência *da* escola, proposta por Charlot (2002a) trata deste aspecto:

(...) uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (p.435).

Ao tratar a violência *da* escola como institucional e simbólica, Charlot (2002a) aproxima-se de Bourdieu; Passeron (2008) que denunciam o espaço escolar como reprodutor das violências que ocorrem na sociedade em geral. A violência da escola está relacionada com a distribuição desigual da herança cultural, de acordo com as classes sociais ou, como afirma Bourdieu em outro trabalho sobre a educação (1998) no qual discute as funções sociais da escola e a violência simbólica por ela exercida:

É provavelmente, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (p.41).

A violência da escola tende a possibilitar a manutenção da ordem social e a acumulação do capital, pois relaciona o desempenho escolar com o contexto social ao qual o aluno pertence, perpetuando a dominação das classes populares.

Outro aspecto da violência da escola apontado por Charlot (2002a) é o descompasso existente entre a lógica dos agentes escolares, professores e funcionários, e aquela advinda dos alunos. Estes, muitas vezes, vão à escola para terem o certificado que lhes garanta empregabilidade e não pelos conteúdos que lhes são transmitidos, pois, além de terem uma linguagem inacessível, são

incompatíveis aos anseios dos estudantes.

Outras vezes, os agentes educacionais utilizam atitudes ou comportamentos de estigmatização ou de segregação que acabam por humilhar e marginalizar alguns alunos. Estas são algumas formas de assujeitamento que demonstram as dificuldades que a instituição e seus representantes têm em dialogar com os alunos e que geralmente recaem naqueles socialmente desfavorecidos (Itani, 1998).

De uma e outra forma, apesar de a escola ter seu acesso universalizado, a violência por ela praticada, violência da escola, diz respeito à invisibilidade de práticas discriminatórias que não permitem a igualdade de condições para todos os alunos, revelando-nos o caráter seletivo da educação.

As práticas escolares que dificultam ou afastam o aluno nos apontam para o fato de a instituição não apenas reproduzir as condições de exclusão da sociedade, mas produzir ela própria suas formas de exclusão por meio da violência da escola. Mas, não seria esta uma prática ideológica para manter os alunos em condições desiguais?

Charlot (2002a) relaciona a violência da escola e a violência contra a escola, e sinaliza para a possibilidade de ela poder ser uma forma de protesto não declarado às violências sofridas pelos alunos. Assim, a violência da escola precisa ser analisada junto com a violência à escola, pois a primeira influencia nas representações que os alunos têm da escola. Para o autor, a violência à escola

está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam (p.434).

A violência à escola está relacionada com a natureza e as atividades da instituição escolar e que são principalmente praticadas pelos alunos que visam atingir a própria instituição, por meio de agressões ao patrimônio, ou ainda aqueles que a representam, professores, diretores e funcionários.

Para Candau (2001), as práticas agressivas, a ofensa verbal, as ameaças e os vandalismos realizados pelos alunos no pátio, nos corredores, no portão de

entrada, bem como dentro da sala de aula, caracterizam certo modo violento de se relacionar com o outro e com o patrimônio público, típico de uma sociedade pautada pela marginalização, na qual essas atitudes são banalizadas.

Contudo, a violência à escola também é composta pelo barulho, pela agitação, pela resistência em fazer as tarefas escolares e pela falta de respeito em sala de aula, tão frequentes no cotidiano escolar. Esses comportamentos parecem marcar as relações pessoais como sendo ameaçadoras, diminuindo o controle do professor sobre a situação educativa.

Muitas vezes trata-se da porosidade que a escola mantém com o meio social, ele mesmo violento, e, em outras, ficam evidentes as práticas cotidianas de agressões envolvendo alunos e professores, entendidas como incivildades. Embora vislumbradas como violentas, algumas das ações, na verdade, dizem respeito aos mecanismos da indisciplina e da transgressão bastante freqüentes nos ambientes escolares, mas que, em nossos dias, chegam a atemorizar educadores, pais e demais profissionais da área da educação (Sposito, 2001, p.85).

Ao verem os professores intimidados com seu comportamento e não temendo a punição, os alunos tendem a insistir nas atitudes agressivas, afetando profundamente os padrões e valores que permeiam as interações coletivas dentro da escola, sejam entre os alunos ou entre estes com professores e funcionários.

A sensação de impunidade permite que ‘a lei do mais forte’ vigore, pois as vítimas se encontram desprotegidas e, não raro, se calam, por terem medo de represálias, alimentando um círculo de medo. Então, a falta de segurança, de ordem e punição pode levar à percepção de que o espaço público escolar está abandonado pelos seus agentes educacionais, ‘uma terra sem lei’, em que o desrespeito e o descaso parecem reinar, gerando hostilidades, desconfianças e conduzindo a uma crise de pertencimento dos atores escolares que não mais se reconhecem nesse ambiente hostil (Cardia, 1997).

Evitando uma visão apocalíptica e também a estigmatização de comportamentos, a autora relaciona a violência com a escola e denuncia a sua normalização e dessensibilização no cotidiano escolar, prejudicando o desempenho dos alunos e a qualidade das interações dentro da instituição.

A violência está presente também nas relações entre alunos e professores: os alunos não respeitam os professores e com frequência os professores também não respeitam os alunos. Os professores reclamam da falta de civilidade dos alunos: 'pisam no teu pé e te xingam'; da linguagem utilizada pelos alunos onde o palavrão é corrente; da competição e da discriminação social e racial entre os alunos e do comportamento dos alunos em sala de aula. Os alunos gritam em sala de aula, fazem desordens, não prestam atenção, interrompem a aula, e alguns quando em risco de repetência – no limite ameaçam os professores, outros ainda trazem armas para a sala de aula (Cardia, 1997, p.61).

Surge outra pergunta: Como pode o aluno aprender num ambiente escolar de banalização da civilidade?

Concordamos com a autora ao afirmar que a violência não é somente uma ação explosiva, súbita e sem prelúdios, embora isso ocorra, mas também e principalmente, que ela tem uma história, pois é construída socialmente por meio de microviolências, as quais indicam uma tensão permanente.

Para Debarbieux (2002b), o termo incivilidade refere-se a atos ocorridos no cotidiano escolar que desrespeitam as regras da boa convivência, tais como: os empurrões, grosserias, palavras ofensivas, desordens, piadas, injúrias e outros tipos de ataques à pessoa. São pequenas violências cometidas não apenas pelos alunos, mas também pelos agentes educacionais que podem ter uma consequência tão desestabilizadora quanto um único ataque grave, revelando que a violência é tanto uma questão de atitudes brutais quanto da opressão diária.

O que as noções de incivilidade ou de intimidação têm a nos dizer? Elas mostram que a violência não se limita a um único elemento traumático, eruptivo e inesperado – embora, por vezes, isso de fato aconteça (...). A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, na maioria das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador (embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam ser, eles próprios, vítimas) (p.29).

A realidade da escola pública brasileira revela que ela está permeada pelo

desrespeito às regras de convivência civilizatória¹³, por intermédio das incivildades, manifestações violentas contra a pessoa, como agressões verbais e morais, ameaças diretas ou veladas e intimidações que em muitas oportunidades terminam em agressões físicas, legitimando a violência como forma de resolver conflitos (Peralva, 1997).

Na mesma direção, Sposito (2001) considera que a violência cotidiana das incivildades aponta para uma nova forma de sociabilidade entre os pares ou entre os alunos e os professores, baseada nas agressões. Mas, há ainda uma pergunta que persiste: Por que a escola não é preservada por aqueles que a frequentam?

Um cotidiano escolar que se apresenta por meio da violência contra a pessoa, como as ameaças, brigas, xingamentos, apelidos ofensivos, bagunças que ocorrem dentro da sala de aula, pode dificultar as relações sociais, afetando a autoestima dos envolvidos e podendo ter como consequências a queda do aproveitamento escolar e a diminuição de desempenho profissional.

Fica claro que as incivildades englobam condutas que se expressam de diversas maneiras, mas que têm como finalidade romper com regras e normas da vida social, comprometendo o trabalho escolar e as relações que ali se estabelecem.

Abramovay; Rua (2002) e Zaluar; Leal (2001) salientam a relação existente entre as incivildades e outras manifestações da violência, pois embora nem sempre de forma direta, há uma correspondência entre as agressões verbais e físicas e a presença de armas de fogo no interior da instituição escolar.

Entretanto, diferentemente de outras formas de manifestação da violência, as incivildades não podem ser consideradas ilegais e nem como transgressões aos regimentos escolares, mas formas agressivas de convivência que acabam por comprometer a vida escolar, pois fragilizam os relacionamentos e pode destruir laços sociais, fomentando a insegurança e dificultando, ou até impedindo, a experiência de confiança no outro.

Tomando por base a distinção entre incivildades e outras formas de

¹³ Não se trata aqui de opor o 'bárbaro' ao 'civilizado', mas sim de outras formas de convivência sujeitas à temporalidade na qual a civilização caminharia em direção à não violência (Debardieux, 2002b, p.28).

manifestação da violência, podemos afirmar que as primeiras se caracterizam por não dependerem da intervenção policial ou da justiça, ou ainda da resolução do conselho de disciplina, mas requerem ações educativas e é esta especificidade que pode nos dar brechas para que a atuação dos agentes educacionais altere significativamente o ambiente escolar.

Charlot (2002a) ressalta a importância de não englobar distintas violências em uma mesma categoria e declara ser útil, embora frágil, a sua diferenciação como meio de distinguir estratégias para enfrentá-las.

Todavia, resta que essa distinção é frágil e está, talvez, ultrapassada em parte para descrever o que se passa hoje em alguns estabelecimentos escolares: de um lado, violências, transgressões e incivildades estão, por vezes, intimamente misturadas nos comportamentos quotidianos; de outro, o acúmulo de incivildades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para o ensino...) cria às vezes um clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional – ataque à dignidade que merece o nome de violência (p.437).

As diversas formas de manifestação da violência escolar abalam a legitimidade da instituição como lugar de socialização, pois as redes de reciprocidade tornam-se fragilizadas, impossibilitando que se instalem as trocas, inclusive simbólicas.

Todas essas ocorrências tendem a produzir um estado de alerta permanente, angustiando não só a comunidade escolar, mas também a sociedade. Desse modo, a violência escolar pode acarretar, além de custos econômicos, impactos de dor e sofrimento humano, componentes do mal-estar que atinge os diversos atores da escola e que são derivados do medo que parece permear a instituição. Mas como enfrentar a insegurança e a angústia derivadas destes acontecimentos?

Segundo Teixeira; Porto (1998), o medo se apresenta como um ingrediente permanente na escola, caracterizando um tipo de sociabilidade que lhe é dominante, pois “o imaginário do medo tem produzido nas escolas o que podemos chamar de ‘cultura da violência’, entendendo cultura como teia de significados tecida pelo homem e na qual ele se enreda” (p.61).

A ausência de pesquisas sistemáticas sobre a temática em questão nos impede de afirmar que a violência em meio escolar aumentou nos últimos anos, mas a formulação no imaginário social sugere que esta instituição não está protegida da violência que envolve toda a sociedade, e passou a incorporá-la no cotidiano escolar, seja no contato com o outro, seja com o patrimônio público, banalizando-a.

No entanto, para que a escola pública brasileira recupere o lugar de referência na socialização e formação dos alunos, na qual a convivência com o outro seja respeitada e valorizada, precisamos superar a lógica que rege o seu funcionamento e que tem possibilitado que a violência escolar se torne cotidiana e não mais acidental.

Quanto menor o contato entre as pessoas, maior é a probabilidade de que haja suspeição, o que afeta a participação coletiva, e menor a probabilidade de se desenvolver capital social. Sem a participação das pessoas na busca de soluções para os problemas da comunidade, maior é seu declínio. Se as pessoas não podem mudar do local e se a violência não pode ser reduzida, podem passar a normalizar a violência como um 'fato da vida', isto é, podem se dessensibilizar e normalizarem a violência (Cardia, 1997, p.31).

Neste sentido, a violência escolar não pode ser abordada somente como uma questão de segurança, como algo exterior à instituição, mas precisa ser compreendida em relação à complexidade de fatores que a envolve, repensando as práticas internas e as relações estabelecidas com a comunidade, para que ações e projetos de enfrentamento à violência escolar tenham alguma possibilidade de sucesso.

A escola, por ser um espaço privilegiado para a interação entre os alunos e destes com o mundo adulto, apresenta-se como um campo conflituoso e, nesta perspectiva, as práticas de violências podem significar a insatisfação dos alunos diante das práticas escolares. Assim, a reflexão e análise dos atos violentos podem auxiliar na identificação de mecanismos internos à estrutura escolar que desagradam os jovens e favoreçam a manifestação destrutiva.

Para Ortega e Rey (2002), aprender a resolver conflitos de forma pacífica requer o exercício pleno da cidadania, no qual o simples reconhecimento da sua

existência como elemento constitutivo das relações interpessoais parece ser essencial para avançar rumo à diminuição da violência.

Uma imagem e um conceito da instituição, como uma entidade que cuida de seus membros, que reconhece que pode ter conflitos e dispõe de instrumentos para a sua resolução, fazem com que se perceba-a segura e estável. Esta percepção influi na segurança e na estabilidade de todos e todas e estimula outros mecanismos de boas relações, como o respeito geral de uns para com outros, a ajuda entre seus membros e a percepção de que os sistemas de normas, democraticamente escolhidas, são assumidos com respeito e tolerância (p.167).

Sob essa ótica, para que a ação educativa realmente aconteça é fundamental a constituição ou o fortalecimento de canais de respeito institucionais que visem à gestão e à mediação dos conflitos para se construírem novos pactos sociais nos quais esteja assegurada a dignidade social dos sujeitos envolvidos no jogo pedagógico, bem como o resgate do próprio objeto do conhecimento.

A possibilidade de acesso à educação de qualidade em um ambiente agradável e seguro significa o estabelecimento de determinados padrões e regras de relacionamento entre todos os que pertencem à comunidade escolar. Ou seja, a construção, não de forma arbitrária, mas dentro do projeto pedagógico de cada escola, de um código de ética social que estabeleça princípios que orientem as ações e transgressões.

Finalmente, a construção desse pacto educacional exige criatividade e coragem para implantar ações eticamente construídas e voltadas a disseminar nas escolas padrões de organização e relacionamentos baseados no diálogo, no entendimento mútuo e na solidariedade humana.

2.3 À procura da dimensão perdida: a re(criação) do trabalho docente

A situação de violências vivida na escola, sob nosso ponto de vista, está relacionada com o estado da sociedade, suas formas de poder e dominação, e também aos aspectos organizacionais de cada estabelecimento, suas normas e regras coletivas e as relações interpessoais que lá se estabelecem. Charlot (2005) mostra a necessidade de considerarmos esta diversidade de elementos que envolvem a violência escolar, a fim de evitarmos generalizações e analisarmos a temática na sua complexidade.

A questão fundamental é esta: os incidentes violentos se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte; (...) É preciso, portanto, dedicar-se às fontes dessa tensão. Algumas destas fontes estão diretamente ligadas ao estado da sociedade e do bairro. (...) Todavia é apenas uma possibilidade, e é necessário desconfiar dos raciocínios demasiado automáticos: assim, encontram-se escolas onde há pouca violência, nos bairros que são violentos (p.130).

Segundo esse autor, a abordagem da violência em meio escolar leva o sociólogo da educação a considerar a questão do sujeito. Nas palavras dele:

O pesquisador em educação não pode se restringir nem à Sociologia, nem à Psicologia porque não pode ignorar a singularidade de cada aluno nem as diferenças sociais entre esses alunos. Os alunos, como todo ser humano, são indivíduos singulares e, como todo ser humanos, são membros de uma sociedade (Charlot, 2005, p.51).

Deste modo, se desejamos compreender em que medida a presença da violência afeta as relações entre professores e alunos dentro da sala de aula, precisamos levar em consideração a posição social do docente e o fato que ele também é um sujeito.

Os professores que fazem parte de uma mesma instituição escolar não são todos iguais, pertencentes a uma categoria homogênea, e trazem para o interior da escola diferenças que convergem em diversos interesses profissionais, políticos, mas também emocionais e afetivos.

A violência no contexto escolar pode ser vivida de várias maneiras e percebida como oriunda de diferentes matizes. Por isso, interrogar: Quais os

efeitos da violência no meio escolar sobre os professores? Qual o impacto dessas violências no desempenho dos docentes?

As incivildades, enquanto atos corriqueiros contra o direito de cada pessoa ser respeitada, descumprindo regras da boa convivência, geram danos tão graves aos diversos atores da cena pedagógica, entre eles o professor¹⁴, quanto as violências excepcionais, como homicídios e depredações.

A permanência em um ambiente constantemente sujeito à violência, tende a potencializar a sensação de instabilidade e ansiedade, gerando tensão, medo e angústia, e até pânico naqueles que o frequentam.

Teixeira; Porto (1998) mostram que esse “estado de violência” acaba por permear todos os aspectos da vida, não se limitando ao contexto escolar, afetando as interações sociais e as sociabilidades. Nas suas palavras, o impacto do medo

caracteriza-se por dois aspectos: 1) transforma as relações sociais, fazendo de cada indivíduo uma vítima atual ou potencial, ou um suspeito permanente, desenvolvendo formas de solidariedade e identificação ou colocando uns contra outros; 2) cria novos lugares de encontro, de sociabilidades, originando aventuras comunitárias de proteção coletiva, que mobilizam os grupos em torno das figuras do medo (p. 56).

Também para Codo (2000), o estado potencial de violência, no qual a ruptura brusca é iminente, exige por parte dos professores a vigilância constante, uma vez que ninguém está imune de ser a próxima vítima, o que produz ansiedade, angústia de não saber como agir, além de temor generalizado.

Não tendo alternativa, se sentindo esgotado, desenvolve um sentimento de baixa auto-estima profissional e de impotência porque, por mais que faça, não conseguirá fazer tudo que tem vontade ou que acha que deveria fazer. (...) Se angustia e, como passo seguinte, procura se afastar do que lhe causa dor (p.259).

Assim, os professores têm dificuldades em lidar com a violência que ocorre no interior da escola, seja ela entre os alunos, destes com o patrimônio público,

¹⁴ Mesmo reconhecendo a importância do debate acadêmico sobre as limitações do termo professor, como universal e predominantemente masculino, neste trabalho não foram analisadas as contribuições de gênero, podendo ser exploradas em pesquisas futuras.

entre os alunos e os agentes educacionais e, principalmente, aquela que está voltada aos próprios professores. Contudo, temos de considerar a possibilidade de que aquele que tem atitudes violentas já ter sofrido, ele próprio, violações.

Segundo Dubet (2003), “a explicação para esse tipo de violência não se encontra numa permissividade excessiva nem no uso de rédeas curtas”, mas no fato de que “a violência contra a escola e os professores é simultaneamente um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade *contra* a escola” (p.42).

No caso dos alunos serem os agentes da violência, Charlot (2002a) enfatiza a necessidade de se manter a crítica de concepções hegemônicas, pois eles também podem ser as principais vítimas. Nas suas palavras:

Parece igualmente útil guardar certa isenção em relação à representação dominante do problema, a de jovens violentos que agredem os adultos da escola. Se os jovens são os principais autores (mas não os únicos) das violências escolares, eles são também as principais vítimas dessa violência. (...). Não esqueçamos também as violências sociais, cujas vítimas mais freqüentes são os jovens: desemprego, acidentes nas estradas, drogas, agressões sexuais, etc (p.435).

Desse modo, não se trata de culpabilizar os alunos pelos atos violentos que ocorrem na escola, tampouco de vitimizar os professores, uma vez que também podem ser co-autores “de atitudes discriminatórias contra alunos que escapam, às vezes, à reflexão” (Itani, 1998, p.40), mas de tentar compreender o processo em que a violência escolar está inserida, seus reflexos na interação entre alunos e professores e as obstáculos que impõem ao trabalho docente.

A intensa exposição à violência, e diante das dificuldades encontradas em enfrentá-las, pode levar os professores à omissão e à banalização da violência, retirando desta o caráter eventual e esporádico, perpetuando o uso da força ou de outras formas de agressão no ambiente escolar, das quais os professores se tornam cúmplices.

Muitas vezes, esta normalização se apresenta como estratégia de encobrimento que naturaliza e incorpora atos de violência no cotidiano escolar e nas relações existentes, dificultando a reflexão sobre suas múltiplas e complexas

causas, como também suas consequências no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da banalização da violência, novas formas de sociabilidade são fundamentadas, nas quais o outro aparece como inimigo, impossibilitando a formação de parcerias baseadas na confiança, condição imprescindível para o sucesso educacional (Candau, 2001).

Concordamos com a autora, já que o ato de educar parece implicar o estabelecimento de uma relação entre o professor e o aluno de confiança recíproca, parceiros cada qual com suas tarefas, porém indissociáveis e complementares e que, por meio do trabalho pedagógico, se transformam dialeticamente. A confiança proporciona uma interação prazerosa e relativamente tranquila, na qual não há preocupação e, por isso, cada membro se mantém disposto a acolher o outro.

A violência na escola rompe com essa confiança entre os pares, pois instala um cotidiano tenso, de insegurança e medo, no qual o perigo e o caos são uma ameaça que pode se tornar em ato concreto a qualquer momento.

Perante um acidente, um ato de vandalismo, uma briga mais violenta, uma pedra estilhaçando o vidro na sala de aula, a balbúrdia se instala, mesmo se as consequências físicas, concretas, fossem nulas, o efeito sobre a dinâmica de trabalho é trágico. Correria, curiosidade da garotada, comentários, a diretora ou a coordenadora sendo chamada, a tentativa inócua de encontrar o responsável, ou o encontro e a possível punição do culpado. Não há como ensinar mais nada, o dia está perdido, o planejamento e o estudo necessário para aquela aula transferido, o clima de aprendizagem se esvaiu pelo ralo. A ocorrência da violência como parte integrante do cotidiano da escola é literalmente incompatível com o trabalho de educar (Codo, 2000, p.159).

Diante deste panorama de tensão, como os professores têm reconhecido sua prática educativa? Qual o papel que eles têm assumido no cotidiano escolar?

Diversas mudanças ocorreram concomitantemente no cenário educacional e refletiram em um estado de tensão permanente no trabalho docente, implicando, mesmo que indiretamente, na ocorrência da violência no ambiente escolar.

Já nos referimos ao esvaziamento da figura do professor vinculado à interferência de saberes psicológicos no contexto educacional e a consequente transferência do foco no processo educativo do professor para o aluno, sinalizando

para algumas das mudanças significativas no sistema de ensino brasileiro contemporâneo.

Por meio da psicologização da educação, uma nova concepção da educação foi desenvolvido, alterando as práticas docentes, antes centradas na transmissão do conhecimento historicamente, e passando a privilegiar o estímulo das habilidades dos alunos para eles formularem hipóteses e assim construir eles próprios o seu conhecimento (Patto, 1984).

Tal como pensado por Esteve (1999), diante do enfraquecimento do papel do professor, novas exigências lhe são impostas, diversificando as suas funções e responsabilizando-o por novas tarefas para além do domínio cognitivo, pedindo-lhe que “cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma” (p.100).

A nosso ver, a acumulação de tarefas, juntamente com o deslocamento da centralidade da educação do professor para o alunado, e a substituição dos conhecimentos disciplinares pelo discurso psicológico, contribuíram para os professores se sentirem desvalorizados e excluídos do processo de educação, e ainda, impotentes para agir diante das dificuldades que se apresentam na sala de aula, entre elas, a violência.

Os saberes psicológicos também influenciaram na mudança da concepção da avaliação escolar que teve seus mecanismos tradicionais, como os boletins e provas bimestrais, substituídos por avaliações processuais que têm como finalidade o acompanhamento contínuo do desempenho escolar do aluno. Um marco neste sentido foi a implantação, em 1996, do regime de progressão continuada¹⁵ por meio do qual a avaliação deixou de ser punitiva e passou a ser um ‘instrumento-guia’, permitindo que o aluno seguisse para o próximo ano escolar, independentemente do seu rendimento, podendo repetir apenas por faltas ou no final de cada ciclo.

Consequentemente, o regime de progressão continuada retirou do professor a responsabilidade pela avaliação do rendimento escolar que passou a ser

¹⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96, artigo 32, parágrafo segundo) orientou a implantação do regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental da rede pública, dividido em dois ciclos, da 1ª à 5ª série e da 6ª à 9ª série.

compartilhada com um colegiado que tem função orientadora, pois a passagem do aluno para o ano escolar seguinte é garantida por lei.

Embora a introdução dessa política educacional tenha alcançado seu objetivo de diminuir a evasão escolar e melhorar o fluxo escolar, ela parece não refletir, necessariamente, uma maior democratização do conhecimento, pois, mesmo após a sua implantação, como verificamos, permanecem altos índices de analfabetismo funcional¹⁶. Portanto, tal regime continua sendo alvo de fortes críticas do professorado que, por não terem nenhuma perspectiva de retorno às antigas formas de avaliação que conheciam e dominavam, se tornam céticos e resistentes às novas políticas educacionais.

Desse modo, além das características já citadas que enfraquecem o papel do professor, devemos acrescentar que eles também se encontram desprovidos do instrumento avaliativo, passando a ter sua autoridade questionada, bem como as regras, estatutos ou regimentos que norteiam as ações e interações no cotidiano escolar, influenciando na ocorrência da violência dentro da instituição.

Mas se a escola mudou, modificando o papel do professor, também os alunos mudaram. A universalidade da escola, embora positiva e desejável, acarretou profundas alterações na rotina escolar, não se limitando ao aumento do número de alunos e professores, mas também em novas demandas sociais. Existe uma nova realidade nas salas de aulas que exige a reformulação das práticas docentes.

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogêneas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação (Esteve, 1999, p.96).

¹⁶ O conceito de analfabetismo funcional pode abranger, além das habilidades adquiridas pela escolarização, competências de raciocínio e atitudes sociais que permitam a comunicação. Fonte: Pnad 2007.

O público que frequenta a instituição escolar ampliou, pois os segmentos mais populares que antes não tinham acesso à escola, passaram a usufruir dela, tornando o cotidiano escolar mais diversificado, pois há alunos com trajetórias escolares desiguais e com repertório cultural distinto. No entanto, Esteve (1999) afirma que o perfil desses novos alunos não condiz com a imagem de aluno ideal que o professor obteve durante a sua formação inicial, e esta constatação é uma fonte de conflito na sala de aula.

Também para Dubet (1997) a percepção que o professor tem do aluno seria um elemento significativo para o desempenho do trabalho docente. Segundo o autor: “Os mais eficientes são também aqueles que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala” (p.231).

Parece-nos interessante notar que, apesar das mudanças na sociedade e no sistema educacional, não houve mudanças significativas na formação inicial dos professores, pois persistem os modelos normativos que idealizam os alunos e que, portanto, não condizem com a realidade cotidiana da sala de aula, o que pode se tornar motivo de decepção e desânimo profissional.

Como se pode notar, os educadores quase sempre acabam padecendo de uma espécie de sentimento de ‘mãos atadas’ quando confrontados com situações atípicas em relação ao plácido ideário pedagógico. Entretanto, o cotidiano escolar é pródigo em eventos alheios a esse ideário-padrão. E os efeitos da violência representam, sem dúvida, a parcela mais onerosa de tais vicissitudes (Aquino, 1998a, p.9).

Ao professor cabe ensinar tarefas educacionais elementares na tentativa de suprir as carências do meio social e aproximar a cultura escolar da vida cotidiana, ampliando sua área de atuação. No entanto, parece difícil o professor compreender as diversas subculturas que compõem uma sociedade pluralista, com valores distintos e, às vezes, divergentes, não só pela sua diversidade, mas também pela rapidez com que estes grupos surgem e desaparecem.

Muitas vezes o professor não consegue alterar a sua prática a fim de possibilitar a inclusão das novas demandas sociais e redefinir as relações que

estabelece com os alunos, reproduzindo desigualdades sociais.

Se, por um lado, a democratização do acesso à escola é desejável e, positiva, em si, por outro, engendra uma série de movimentos que forçam a escola se reposicionar e a mudar, a fim de atender as demandas das novas clientelas que passaram a freqüentar os estabelecimentos de ensino. Vale lembrar que, até não muito tempo atrás, somente as elites tinham acesso à educação formal. Mas, hoje, ao invés de funcionar como um meio de inclusão, a escola se depara com desigualdades e acaba por reforçá-las. Deixam a desejar as mudanças na escola em face da massificação, como a dificuldade da escola atender as demandas da nova clientela, bem como de incorporar valores e culturas diversificadas (Abramovay, 2005, p.70).

A entrada de um público mais diversificado culturalmente na escola parece ter aumentado a tensão dentro da instituição, seja entre grupos distintos de alunos e até rivais, seja entre os alunos e os professores, porque estes não conseguem se adaptar aos novos anseios sociais. De um e outro modo, invariavelmente, esse conflito permanente ultrapassa os limites de atuação dos professores, manifestando-se em situações de embate ou em atos de violência pela imposição de ideias ou pontos de vista.

A relação com as famílias dos alunos, não raro, tende a ser conflituosa, visto que é marcada por ambiguidades que se expressam por preconceitos de ambas as partes, podendo reproduzir estereótipos sobre os alunos, seus familiares e a comunidade na qual a escola está inserida.

Candau (2001) demonstra que na perspectiva das famílias, caberia à escola proporcionar a ascensão social por meio da transmissão do conhecimento e da disciplina, condições fundamentais para a inserção do aluno no mercado de trabalho. Entretanto, não é sempre esta a realidade, recaindo a culpa sobre a escola e sobre o professor, como seu representante, pela incompatibilidade entre o que é ensinado na escola e o que é exigido pelo mercado de trabalho.

A expectativa de muitos pais e alunos continua sendo a de que a escola proporcione às crianças e aos jovens o acesso a uma 'vida melhor', através de suas funções clássicas: a transmissão dos saberes historicamente construídos e de uma disciplina que lhes seja útil para o desempenho de uma profissão no futuro. Este discurso enfrenta, no entanto, sérias contradições. Se de um lado, no imaginário popular, a escola 'promete' ascensão social respeitabilidade, de outro a realidade

desmente essa promessa (p.40).

Por outro lado, em diversos momentos, a família é citada pelos professores como a responsável pelo desinteresse e 'falta de educação' dos alunos, pois estaria desprovida de recursos financeiros e bens culturais, cabendo ao professor uma sobreposição de funções, ou seja, não somente ensinar, mas também exercer o papel de assistente social. As transformações contemporâneas na composição das famílias e a maior atuação das mulheres no mercado de trabalho também são apresentadas como fontes de atrito, pois seriam transferidas aos professores responsabilidades que antes eram das famílias.

Paralelamente a este processo de exigências de maiores responsabilidades educativas ao professor, registrou-se nos últimos anos um processo de inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização. A família constitui o caso mais significativo, devido à incorporação da mulher no trabalho e à redução do número de seus membros e das horas de convívio. Neste sentido, são cometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar (Esteve, 1999, p.100).

O autor adverte-nos que perante as mudanças sociais e educacionais que trouxeram novas exigências e atribuições aos professores e diante da crítica generalizada que os aponta como os principais responsáveis pelas ineficiências do sistema educacional, "os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social" (Esteve, 1999, p.95).

As atitudes dos professores apontam as causas do mau desempenho escolar a aspectos externos, culpando a família, e o aluno tende a retirar destes e da escola a parcela de responsabilidade que têm, dificultando a análise sobre o papel social da escola e das práticas docentes, bem como a elaboração de possíveis mecanismos de superação.

A culpabilização recíproca entre familiares e professores demonstra que as divergências entre as exigências da escola e as demandas da comunidade sinalizam o estabelecimento de relações hostis que podem, a qualquer momento, transformar-se

em atos de violência, dificultando a aproximação de pais e professores para realizarem trocas e permitir que eles revejam preconceitos e possam construir regras compartilhadas de boa convivência no ambiente escolar, em consonância com as normas da sociedade e da família.

Mas, se a relação com a comunidade externa, a família, muitas vezes esta permeada pelo conflito, quando não pela violência, a situação não parece muito diferente, quando da comunidade interna, isto é, aquela estabelecida entre os pares de professores ou entre estes e outros agentes educacionais.

A qualidade das relações entre os próprios professores tende a ser frágil, pois a rotatividade de docentes acontece com frequência, portanto não há garantias de que compartilhem o mesmo ambiente escolar por muito tempo, dificultando o estabelecimento de laços duradouros, baseados no sentimento de pertencimento e confiança.

Esteve (1999) chama nossa atenção para a idealização do professor, ou seja, aquele que é capaz de realizar tarefas muito além das suas atribuições de transmitir os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e possibilitar uma visão crítica da sociedade na qual os alunos estão inseridos.

As exigências englobam a elaboração da aula, execução e correção de exercícios, avaliação e controle de frequência que o procedimento envolve, além de garantir a disciplina na sala de aula, transmitir valores morais, preparar o aluno para o mercado de trabalho, formar cidadãos dentro dos preceitos democráticos, enfim, uma diversidade de atividades que não podem ser hierarquizadas, comprometendo a eficiência do trabalho do professor. De acordo com o autor: “Como resultado deste aumento das exigências em relação aos professores, produziu-se um aumento de confusão respeitante às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui” (Esteve, 1999, p.100).

Ao procurar atingir metas que estão além de suas possibilidades ou, em outras palavras, ao tentar ‘dar conta de tudo’, muitas vezes, os professores têm a sensação de estarem sobrecarregados, mas ao mesmo tempo, de obterem poucos resultados, sentindo-se incapazes de realizar suas atividades de forma eficiente.

A pretensão de uma prática docente ideal, sem erros, parece-nos

impossível de ser realizada, podendo gerar o sentimento de impotência, dificultando a troca com os outros pares e gerando uma solidão improdutiva.

Deste modo, a onipotência dos professores pode resultar na impotência, paralisando-os. O mau desempenho docente pode afetar a autopercepção de competência e eficácia, reduzindo a estima e a motivação para atividades escolares, que, por sua vez, permitem a queda do desempenho profissional, alimentando um círculo pernicioso.

Para Candau (2001), fatores relacionados às condições de trabalho do professor interferem significativamente na prática docente, uma vez que a democratização do ensino parece não ter repercutido em tais melhorias, sejam elas salariais ou no ambiente escolar e, tampouco, no aperfeiçoamento de sua formação profissional.

No que se refere à formação destes profissionais, observamos que, por um lado, a democratização do ensino fundamental e médio provocou um aumento efetivo do número de vagas nestes níveis e a necessidade urgente de profissionalização de professores, nem sempre bem-conduzida; por outro lado, a ampliação das oportunidades de educação superior muda as 'expectativas dos formando que, antes, preparavam-se para uma vida dedicada ao magistério'. Estas transformações tiveram como efeitos visíveis o esvaziamento e a fragmentação na formação dos professores, a diminuição drástica nos salários, o profundo mal-estar presente nos meios educacionais, a desvalorização da educação e do magistério, acabando por gerar uma grave crise de identidade da escola. Todos esses fatores, ao lado do baixo investimento do Estado no setor educacional e da falta de políticas educacionais voltadas para uma real democratização da escola, levam a crer que tal expansão quantitativa não foi acompanhada de um equivalente aperfeiçoamento qualitativo (p.40).

A formação profissional do professor da escola pública repetidamente é afetada pela falta de recursos financeiros, dificultando o aprimoramento e o acompanhamento dos avanços das ciências, repercutindo na qualidade do ensino.

Neste ponto, surge nova questão: Diante da precariedade da figura do professor, como um docente pode se tornar um modelo que incentive o aluno a buscar o conhecimento, algo que idealize conquistar e que o motive a aprender?

Em uma sociedade na qual a valorização social é sinalizada por critérios

econômicos, a crescente desvalorização salarial¹⁷ dos professores pode traduzir a imagem que existe dele na sociedade. Em várias circunstâncias, o docente foi apontado como alguém que permanece no magistério por falta de oportunidades em outras áreas profissionais em que pudesse ter melhor remuneração.

Paralelamente e contrariamente (a massificação do ensino), o salário e as condições de trabalho do professor vieram se deteriorando abruptamente, o que vem tornando mais e mais desinteressante a carreira de professor e ou rebaixando cada vez mais os estratos sociais interessados nela. Estamos no meio deste furacão, ainda temos professores remanescentes da época da educação boa e para poucos e já temos muitos filhos das gerações advindas da época onde a escola é ruim, mas para muitos (Codo, 2000, p.232).

Outro fator que influencia a baixa qualidade do trabalho docente são as condições deficientes de trabalho, haja vista as condições físicas das escolas, principalmente daquelas localizadas nas periferias das grandes cidades, que se apresentam bastante precárias, mostrando o descaso não somente do Estado com o patrimônio público, mas também por parte daqueles que a frequentam e praticam depredações e outros atos de violência contra a instituição (Guimarães, 1988).

Então, a baixa remuneração e as precárias condições do trabalho docente podem ser consideradas como alguns dos fatores responsáveis pela degradação social do professor, desprovido de legitimidade para exercer o papel de referência, destituído de seu valor simbólico, mesmo porque “no momento actual, poucas pessoas estão dispostas a dar valor ao saber, à abnegação no trabalho com crianças e ao culto silencioso das ciências” (Esteve, 1999, p.105).

Diante das amplas reformulações do contexto escolar, como os professores estão reagindo aos novos papéis que a sociedade lhes atribui?

Codo (2000), ao analisar os efeitos que as mudanças sociais trouxeram para as práticas docentes alerta-nos para o estresse crônico que o ambiente permeado pela insegurança e a tensão podem gerar, resultando no que definiu como sendo a síndrome de *burnout* dos professores.

¹⁷ Visando assegurar remuneração mínima nacional dos professores da rede pública básica foi aprovada lei federal 11.738 de 16 de julho de 2008 que fixa o piso salarial nacional para jornada de até 40 horas semanais, atendendo uma antiga reivindicação da categoria.

É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil. (...) O trabalhador se envolve afetivamente com os clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em *burnout* (p.22).

Guimarães (1996) revela a importância de compreendermos o ambiente escolar e o trabalho dos professores como permeado de tensão e das forças antagônicas que há na escola. A contradição intrínseca à docência seria, por um lado, apoiar e estimular o aluno a aprender e, por outro lado, avaliar seu desenvolvimento escolar. Ou ainda, ora incentivá-lo a adquirir autonomia, ora ensiná-lo a respeitar regras de convivência social.

Compreender esta situação implica em aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. (...) o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, por um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida (p.78-79).

Desta ambigüidade intrínseca, mas que toma contornos históricos é que se formula o atual mal-estar docente. Esteve (1999) cunhou o termo “mal-estar docente” e argumenta que a expressão “aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (p.97), afetando suas condições sociais e psicológicas.

O questionamento da autoridade dos professores na contemporaneidade aponta ser um dos principais sintomas deste mal-estar docente, pois ela advém principalmente da retirada do professor do centro do processo educativo, da perda de instrumentos de avaliação, da entrada de um público escolar que lhe parece estranho e das precárias condições de formação, trabalho e financeiras.

Guillot (2008) constata que “não sendo mais a figura do professor reconhecida hoje em dia pela autoridade que o Estado lhe oferece por estatuto, ela se torna uma questão exposta à diversidade das opiniões e das expectativas dos ‘usuários’ da escola: autoridade contestada por uns, laxismo criticado por outros”

(p.104).

Decerto, ao ser desprovido da autoridade que o protegia, o professor está sujeito às violências que ocorrem na escola, bem como ele próprio as manifesta, comprometendo a comunicação e o interagir com o aluno, e assim, o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o professor, permeado por um ambiente violento e sentindo-se impotente para enfrentá-lo, tende a se desresponsabilizar pela civilidade dos relacionamentos e, portanto, da educação.

Diante das novas situações presentes no cotidiano, os professores, (antigos agentes de autoridade) se recolheram unicamente às atividades pedagógicas, deixando a disciplina (os corpos) sob a responsabilidade dos policiais. Os impactos dessa nova configuração se fazem sentir no cotidiano, num processo em que os alunos perdem a referência de quem é a figura de autoridade na escola, fazendo com que os professores percam o seu papel como educadores de forma integral (Abramovay, 2005, p.312).

Se, por um lado, o restabelecimento da autoridade docente parece-nos ser importante para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize, por outro lado, não há nenhuma possibilidade de retorno à antiga forma na qual esta se baseava. Conseqüentemente, há que se recuperá-la em outras premissas. Mas quais?

A análise de Sennett (2001) pode ser de utilidade para pensarmos novas matrizes para a autoridade, visível e legível, na contemporaneidade. O autor explica que a autoridade não é algo dado, mas em constante movimento de vir a ser. “A autoridade não é um estado do ser, mas um acontecimento no tempo, regido pelo ritmo do crescimento e da morte. Ter consciência da ligação entre a força e o tempo é saber que nenhuma autoridade é onipotente” (p.221).

A autoridade requer uma visibilidade do comando do qual os outros membros do grupo possam ter a oportunidade de participar, além de delegar poder, fundamentado na confiança recíproca, cujo resultado é que “os cidadãos conferem certos poderes aos líderes e os julgam em seu merecimento dessa confiança” (Sennett, 2001, p.223).

Neste sentido, a autoridade estaria estruturada em um comando que teria a confiança limitada e no qual a participação dos demais participantes estaria

assegurada.

Uma estrutura de poder receptiva aos que estiverem submetidos, a discussão e a reformulação dos elos da cadeia de poder nos momentos de tensão, e pessoas fortes que despertem uma confiança limitada, tudo isso pode ser um sonho impossível e utópico, mas não é nada além de levar a sério os ideais que, da boca para fora, a maioria das sociedades do Ocidente afirma alimentar (Sennett, 2001, p.225).

No caso da autoridade docente, seria o mesmo que afirmarmos que o professor precisa suportar-se num lugar de destaque, o que pressupõe uma formação teórica sólida, mas também tenha a legitimidade garantida pela sociedade que o considere como fator importante, como investimento humano necessário para o desenvolvimento do processo educacional. E ainda, ser reconhecido por parte do aluno como uma referência, alguém que ele admira e que ocupa um lugar que ele idealize conquistar no futuro, um modelo a ser seguido e, portanto, constituído de valor simbólico (Guillot, 2008).

Reafirmando o que já foi dito, o autor nos adverte que a autoridade refere-se a um lugar de referência, de possível identificação e idealização dos alunos para com o professor e, para tanto, este deve estar imbuído de valor simbólico, pois implica no reconhecimento e na confiança recíproca.

O déficit simbólico da autoridade é uma causa maior. Isso não justifica, insisto, uma reação autoritarista, mas requer a afirmação da urgência de educar em e para uma autoridade de bons tratos. A autoridade implica firmeza e interditos, os bons tratos implicam respeito e exigência (p.10).

No imenso quadro de desvalorização social do professor da rede pública, é necessário que ele tenha parceiros para refletir sobre a realidade escolar, na qual os episódios de violência são emblemáticos, e que disponham do desejo de transformar a escola em um lugar de identidade positiva.

Com este propósito, uma das possibilidades seria a proximidade com a comunidade na qual a escola está inserida, a fim de envolver os alunos e pais, e também os professores e outros profissionais da educação, para refletir sobre a prática educativa e apontar estratégias de intervenção que diminuam o mal-estar

docente, a violência escolar e o medo e a angústia que proporcionam.

Deste modo, buscar-se-iam caminhos para que os conflitos pudessem ser gerenciados sem que se utilizasse a violência, reduzindo a sua ocorrência e construindo um ambiente em que a ação educativa possa se concretizar. Ou seja, um pacto social que envolvesse os diversos atores do ambiente escolar e repercutisse na sociedade, tornando-se temática de relevância pública, visando ao esforço reflexivo de todos sobre o que se tem feito e o que tem sido deixado à margem. Seria um debate propositivo, na tentativa de reposicionar socialmente a figura do professor para que este pudesse configurar-se como referência e ter condições legítimas para enfrentar as violências e incivilidades que ocorrem no interior da escola e contra esta.

Esteve (1999) adverte: “Se não se promoverem, em termos de salários, os professores que se encontram efetivamente no ensino e se não se melhorar a sua imagem social, a batalha das reformas dos sistemas de ensino ocidentais será perdida por um exército desmoralizado” (p.105).

Isto requer sairmos da mesmice, do conformismo e da apatia para que possamos imaginar novos horizontes para escola além deste que se apresenta na realidade. É o mesmo que propor um novo pacto social mínimo para o estabelecimento de um novo simbólico sob bases normativas de justiça, em que os envolvidos reconheçam a necessidade da lei, da imposição de limites, como forma de comprometimento com a continuidade do processo civilizatório (Pellegrino, 1987).

Do mesmo modo, é como formularmos um projeto político-pedagógico em que as atribuições das partes envolvidas sejam conhecidas, o respeito mútuo esteja garantido e as subjetividades criativas incentivadas, ou ainda nas palavras de Dubet (1997): “Seria necessário refundar um trabalho educativo sobre o aprendizado de um tipo de democracia escolar. A palavra democracia quer dizer que as regras de vida em grupo são definidas, aplicadas e recíprocas” (p.227).

Trata-se de recompormos a dignidade social dos professores e não de recuperarmos épocas passadas, supostamente mais felizes. Tampouco conformarmos com o cenário atual, mas assumirmos a condição de fronteira entre ser mestre e ser profissional que a função de professor da escola pública exige hoje.

Uma situação limítrofe em que, de um lado, estejam garantidas as

condições indispensáveis de bom desempenho do trabalho docente, fundamentais para reposicionarmos o professor como profissional possível de manter a identificação e a idealização por parte dos alunos, e por outro lado, proporcione ao professor acolher, proteger e ensinar.

Enfim, que o docente possa estabelecer laços sociais, uma vez que para ser mestre é preciso ir além da transmissão de conhecimentos historicamente construídos, ou seja, proporcionar experiências significativas que incentivem a força de potência criativa nos alunos, como aquela produzida pelo professor inesquecível que todos nós tivemos um dia.

Estes seriam alguns dos possíveis caminhos para reavivar o reconhecimento social e público do professor e da própria importância da educação, mesmo sabendo que

educar é praticar o inadmissível ou, o que Jorge Larrosa denominou na trilha de Derrida, o *talvez*. Não há nada pior para um educador do que trabalhar com o *que há*. Em outras palavras, como nos ensinara o generoso Michel Foucault, trata-se de rechaçar o que há, o que somos. Perseverar na busca do que podemos ser; caso possamos, no fim, ser outra coisa distinta daquilo que somos (Antelo, 2002, p.28).

Considerando que nem todos os professores reagem da mesma forma diante das dificuldades cotidianas e na tentativa de apontar reinvenções locais que permitam que o novo possa ocorrer, no próximo capítulo, analisaremos a pesquisa empírica, visando encontrar pistas para a (re)criação do trabalho docente.

3. CENAS PEDAGÓGICAS: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

*Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
(Guimarães Rosa)*

Um pouco do universo pesquisado

Com o intuito de compreender a atuação dos professores ante as violências manifestadas no cotidiano escolar e como tais atos influenciam a prática docente, mas também procurando encontrar pistas que contribuam para minimizar a sua ocorrência, a seguir, apresentaremos as considerações sobre a metodologia adotada, as configurações da escola e seu entorno, o recorte dos professores-sujeitos da pesquisa e os múltiplos instrumentos de coleta de dados.

Considerações sobre a metodologia

Esta pesquisa foi construída, tomando por base a premissa de constituir-se como produto de um processo histórico e cultural sempre em andamento, no qual o fenômeno da violência é percebido como uma construção social e, portanto, relacional. Procuramos, durante o período em que estivemos na escola pesquisada, nos distanciar das preocupações em descobrir suas causas, privilegiando compreender como os repertórios sobre a violência escolar se manifestavam, seja de forma explícita, seja de forma oculta.

A ênfase ao processual permitiu que a trajetória da pesquisa não fosse pré-estabelecida, mas sim, delineada durante o processo em que ela ocorreu, possibilitando que antigas metas fossem revistas e novos interesses fossem despertados, afastando-nos de uma postura positivista de 'fazer ciência'.

Em razão da natureza e do foco do estudo, a abordagem metodológica qualitativa nos pareceu ser a mais apropriada, uma vez que a intenção era retratar a realidade escolar, evitando generalizações sobre o que ocorre em todas as escolas públicas de Ensino Médio. Neste sentido, optamos por contextualizar as

manifestações de violência que ocorrem em uma única escola, a fim de aprofundar a análise da sua singularidade, mesmo sabendo que não há representatividade na perspectiva estatística.

No entanto, ressaltamos que a escolha por um estudo de caso não o desmerece como registro histórico válido para ser estudado, visto que a singularidade da escola analisada apresenta elementos comuns a outras escolas (Lüdke; André, 1986).

Para as autoras, esta modalidade da pesquisa qualitativa “(...) se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (Lüdke; André, 1986, p.17).

O foco da pesquisa está direcionado para o processo em que ela ocorre e não para os fins que alcançará. Desse modo, o objeto de estudo é delineado no desenrolar da pesquisa, durante a observação participante.

Ainda segundo as autoras, “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (Lüdke; André, 1986, p.26), como verificar *in loco* a ocorrência do fenômeno, recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais, compreender a “perspectiva dos sujeitos” e descobrir novos aspectos do problema e que ainda não foram explorados.

As configurações da escola e seu entorno

O universo pesquisado foi uma escola da rede estadual de Ensino Médio, situada em um bairro de classe média, na capital paulista. A motivação que nos levou a escolher essa escola foi estar voltada para a população juvenil, pois para a maioria dos educadores é nesta faixa etária que a ocorrência da violência pode moldar-se como forma de sociabilidade. Além disso, por ter uma localização

central, uma vez que concordamos com a percepção de que o fenômeno da violência escolar não é exclusivo das escolas periféricas e que sua manifestação também pode ocorrer em escolas situadas nos bairros com melhores condições de vida.

A proximidade da pesquisadora com a escola, enquanto moradora do bairro e conhecedora da rotina escolar, facilitou o contato com a coordenação da escola e beneficiou o estabelecimento de relações cordiais com o corpo docente, aspectos fundamentais para o sucesso da investigação.

A escola está situada na região oeste da cidade de São Paulo, no Butantã, bairro predominantemente residencial, com razoável oferta de transporte público, boas condições habitacionais e de saneamento básico, tendo também núcleos de saúde nas imediações. Dada a proximidade com a USP há variedade de lazer e presença de áreas verdes e parques.

A organização física da escola se distribui do seguinte modo: um portão de entrada para alunos, professores e público em geral e, no mesmo pavimento, estão a sala da direção, a secretaria, quatro salas de aula e sanitários.

No piso inferior, separada da cantina por um portão com cadeado, a quadra poliesportiva da escola, descoberta, sendo esta a maior queixa dos alunos. Por parte dos professores, a maior reclamação diz respeito à ausência de estacionamento para veículos. Também há neste andar dois laboratórios e pátio coberto com um palco para apresentações de teatro. O espaço da biblioteca foi transformado em depósito de materiais, e a sala de informática foi desativada.

No piso superior da escola está a sala da coordenação pedagógica, a sala dos professores com banheiro privativo e seis salas de aulas.

As salas de aula são bem iluminadas, mas algumas com pouca ventilação. As carteiras e cadeiras são individuais, há mesa e cadeira para o professor e a lousa tradicional. Não há armários ou local para guardar a produção dos alunos. Tampouco há equipamentos de vídeo e som, televisão ou computador nas salas de aulas e ou em salas específicas. Há na escola um vídeo que fica guardado na sala do coordenador e que somente é levado às salas quando seu uso é justificado pelo professor.

Cada turma tem sua sala de aula fixa, necessitando o deslocamento dos alunos somente para as aulas de educação física, educação artística e química. Embora as aulas desta disciplina sejam majoritariamente teóricas, com raras experiências práticas, são realizadas no laboratório.

A manutenção do prédio está a cargo do inspetor de alunos que mantém o estado de conservação do prédio da escola em condições razoáveis. Por fora, a pintura estava nova, mas o interior da escola tinha as paredes sujas, disfarçadas pela fixação de trabalhos escolares. O estado dos sanitários e a destruição de carteiras escolares eram os aspectos mais precários, demonstrando descaso ao patrimônio público.

A equipe gestora havia sido recentemente modificada, o que aparentemente justificava a constante ausência da nova diretora na escola, pois estava passando por 'cursos de aprimoramento' oferecidos pela Diretoria de Ensino. Esta era a terceira vez em menos de dois anos que a diretoria da escola havia sido trocada. A gestão escolar estava a cargo da vice-diretora que por não acreditar-se estar imbuída de autoridade, procurava eximir-se dos principais problemas escolares, sendo este um dos principais focos de conflito com o coordenador pedagógico da escola, este sim, com muitos 'anos de casa'.

O quadro administrativo nos pareceu insuficiente, tendo apenas cinco funcionários na secretaria, um na limpeza e dois na inspeção de alunos, o que faz com que muitas vezes um mesmo funcionário ocupe mais de uma função.

A diversidade do público da escola é composta por alunos do próprio bairro e por adolescentes moradores de bairros vizinhos, com piores indicadores socioeconômicos, mas que, em sua comunidade de origem são considerados jovens privilegiados, pois possuem condições para se deslocarem da periferia para estudar em um colégio mais central, com melhores possibilidades educacionais.

A escola tem cerca de 1.100 alunos, em média 45 alunos por classe. A distribuição das classes por ano escolar era a seguinte: nove salas de primeiro ano, oito salas de segundo ano e nove salas de terceiro ano do Ensino Médio.

O fato de ser considerada uma 'escola de passagem', pois possui somente

o Ensino Médio, faz com que muitos dos seus alunos permaneçam poucos anos naquele local. Somam-se a esse quadro as diversas matrículas fora de época e transferências ao longo do ano, o que sinaliza considerável rotatividade de alunos, resultando na dificuldade de se formarem laços identitários entre os atores dessa comunidade escolar.

Os atos de violência física são comuns tanto no interior da escola quanto no seu entorno, envolvendo, em grande parte, os alunos. No entanto, é a violência por meio de falta de respeito ao outro, xingamentos ou incivildades que parece permear as relações escolares, principalmente aquelas estabelecidas entre professor e aluno na sala de aula. É nesse espaço físico e de violência iminente que focalizamos esta pesquisa.

Os professores como sujeitos da pesquisa

Os sujeitos deste estudo foram os professores do Ensino Médio da referida escola da rede pública da cidade de São Paulo. O interesse em centrar a reflexão nos professores de Ensino Médio deve-se ao fato de eles trabalharem com alunos jovens em fase decisiva de formação de padrões de socialização.

O corpo docente total da escola é constituído por 37 professores, sendo 19 professores efetivos e 18 professores OFA's (Ocupação de Função Atividade), diferenciados dos primeiros por não terem dedicação exclusiva a uma escola, ministrando aulas em diferentes escolas. A presença de professores eventuais mostrou ser instável.

Embora a escola seja considerada pela comunidade constituída de um corpo docente "comprometido com a educação", tal concepção não pareceu ser condizente com a realidade, em virtude da rotatividade de professores na escola, fator que tende a dificultar a formação de um corpo docente sólido e unido em torno da unidade escolar.

Outras informações sobre o perfil dos professores, oferecidas pelo coordenador pedagógico por meio de reuniões informais, indicam uma maioria de

mulheres, com idades entre 30 e 55 anos, casadas, com formação acadêmica, em grande parte, no nível de graduação em licenciatura plena, mas também conta com alguns professores com titulação de doutor. No que se refere ao tempo de atuação docente, há uma significativa variabilidade, pois ao lado de professores em início de carreira, menos de 5 anos de docência, existem outros em processo de aposentadoria, sinalizando expectativas distintas e possível fonte de conflitos de interesses em relação à profissão.

Os múltiplos instrumentos de coleta

Inicialmente, houve um contato informal da pesquisadora com a coordenação pedagógica e diretoria que propuseram a apresentar a pesquisa para o corpo docente do período diurno (manhã e tarde), no qual ocorreria a maior parte do estudo. Tal reunião motivou os professores a discutirem a violência escolar e a qualidade das relações estabelecidas na sala de aula, debate que resultou em pauta de reunião de várias HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

No entanto, quando da realização da coleta de informações, a opção dos instrumentos utilizados, como questionário com perguntas estruturadas e diretivas e a gravação das entrevistas, mostraram-se inadequados para analisar a atuação dos professores diante das dificuldades encontradas na sala de aula, pois causavam desconfiança e resistência nos entrevistados, e até rejeitados por alguns.

Ao longo de oito meses, recorreu-se, em um primeiro momento, à presença da pesquisadora na sala de aula, a fim de observar e registrar posturas e comportamentos dos professores ao enfrentarem situações de violência ou de conflito, ou entre os alunos, ou entre estes e o professor. No total, foram acompanhados, pelo menos uma vez, os 37 professores da escola, nos três períodos.

As turmas do período diurno foram preferencialmente analisadas, embora houvesse acompanhamento das turmas noturnas. No entanto, dadas as

especificidades deste público e das condições do trabalho docente, consideramos que o período noturno mereceria a investigação de outros aspectos que não contemplavam os objetivos fundamentais desta pesquisa.

Consciente de que a presença de uma pesquisadora em sala de aula provoca uma interlocução, mas considerando que seu 'dano' pareceu ser menor do que aquele causado pela presença do gravador, que inibe a ação espontânea de alunos e professor, optamos por realizar os registros em caderno de campo no qual as atividades propostas pelos professores e os diálogos estabelecidos em sala de aula foram anotados.

Utilizando as descrições e os apontamentos do caderno de campo, as informações coletadas foram analisadas e organizadas em categorias de significados de acordo com a interpretação dos discursos dos professores. Como resultado, observamos a formação de grupos de professores com características próprias, mas não exclusivas, apontando não só modos e estratégias de intervenção da violência escolar, mas também o estabelecimento das relações de sociabilidade com os alunos e a maneira como concebiam o ensino.

Assim, não são as características individuais que trazem significado ao grupo, mesmo porque um mesmo elemento pode estar em mais de um, mas sim, a articulação e a integração de diferentes indicadores que torna cada conjunto de professores específico.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas individuais com 6 professores, um de cada disciplina, a saber, física, geografia, química, matemática, história e sociologia. Os professores foram escolhidos estrategicamente, junto com o coordenador pedagógico, a fim de melhor delimitar os grupos de professores pesquisados.

Para tanto, foram realizadas entrevistas abertas, com roteiro de questões indicativas referentes à violência escolar, ao relacionamento com o aluno, ao ato de ensinar, à sua identificação e expectativa com a docência. Houve o cuidado por parte da pesquisadora de lhes proporcionar um ambiente amistoso onde a liberdade de expressão resultasse da interação recíproca entre entrevistador e entrevistado. Como explicam Lüdke; André (1986): "Mais do que outros

instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, (...) na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (p.33).

Outras vezes, os dados foram coletados por meio de anotações, logo após longas e desinteressadas conversas com os professores, mas que mostraram aspectos reveladores sobre a percepção destes a respeito da violência vivenciada.

Soma-se a estes instrumentos de coleta de dados as inúmeras entrevistas com o coordenador pedagógico, além da presença nas reuniões HTPC que auxiliaram na compreensão das especificidades daquele universo escolar.

Com base nos registros realizados e nos encontros com os professores, chegamos a estabelecer quatro grupos de professores que serão apresentados por meio de cenas testemunhadas na escola pesquisada e que mostraram ser significativas para compreender as relações que ocorrem na sala de aula.

Apresentação das cenas pedagógicas

As cenas apresentadas oferecem diversas possibilidades de análise, portanto não temos a pretensão de esgotá-las, mas apenas de convidar o leitor a fazer uma leitura possível do cenário escolar.

Nossa tarefa foi rastrear as experiências constitutivas da violência em meio escolar, focando a percepção dos professores e apreender suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Apoiando-nos na vivência desta escola pública e nas leituras realizadas, pudemos perceber que cada professor pertence a um grupo com elementos próprios, distintos de acordo com as atitudes, comportamento e traços de personalidade que acabam por influenciar a concepção que eles têm da violência em meio escolar.

Tendo como fundamento a caracterização proposta por Guillot (2008), procuramos fazer um breve panorama sobre as principais características do

conjunto de professores observados em relação à violência escolar, na tentativa de garimpar pistas que levassem a elucidar melhor este fenômeno.

A apresentação das cenas mostra o contexto em que a violência escolar se manifestou e os conteúdos subjacentes que, por serem invisíveis, são áreas pouco exploradas. Deste modo, procuramos desvendar sinais que pudessem decodificar formas ocultas da violência, mas que também resultam em efeitos educativos perversos.

O critério da escolha destas cenas foi o sentido da experiência em tê-las vivenciado e os impactos que elas nos impulsionaram no entendimento dos múltiplos encontros possíveis entre professores e alunos. Assim, o relato das cenas não segue um critério único, mas a fluidez da escrita deriva da reativação da memória e das lembranças que as experiências com o cotidiano escolar nos proporcionaram.

A análise resultou do exercício em procurar aproximar a vivência do cotidiano escolar da formulação teórica, buscando, por meio do diálogo entre as falas dos professores observados e o repertório advindo da academia, compreender as seguintes questões: Que é violência escolar e o que a motiva? Como o professor atua diante dela e sua influência ou não no processo de ensino-aprendizado?

Pelo exposto, reescrever e analisar cenas da violência escolar nos possibilitou revivenciar as imagens testemunhadas, levando-nos a questionar como se estabelecem os encontros e desencontros entre professores e alunos na sala de aula.

3.1 primeira cena: O professor dogmático

Um pouco antes do início das aulas, na sala dos docentes, o professor dogmático, ao ouvir o sinal, diz: “Vamos lá enfrentar aqueles preguiçosos e arrogantes” e sai em direção à sala de aula como se estivesse indo para uma guerra. Ao entrar, não cumprimenta os alunos e logo fecha a porta, o que faz com que vários alunos fiquem do lado de fora. O professor começa a escrever a matéria na lousa e, então, os alunos entram. O professor interrompe a matéria e não permite a entrada dos alunos, pois, como ele diz: “eles têm que aprender a respeitar o sinal. Além do que, nem pediram licença...”. Por outro lado, os alunos respondem sarcasticamente ao professor e afirmam que querem entrar não por causa da aula, pois “o professor não ensina nada mesmo”, mas sim, porque os colegas ou o aparelho de som estão lá dentro. Os alunos que estão na sala ajudam a tornar o clima mais tenso, defendendo seus colegas e chegando a agredir verbalmente o professor, que se mostra irredutível e diz “não ceder a ameaças” e, num impulso de cólera: “na minha aula há ordem, não é como na casa de vocês”. Logo depois chega a inspetora, interrompe a discussão, pergunta ao professor qual a razão de os alunos estarem no corredor e “já que não há nenhum motivo grave” pede que eles entrem, senão terá de documentar o ocorrido e isso “poderá trazer consequências para o professor”. O sinal toca. Mais um dia sem aula. Novo episódio desta ‘guerra’ está marcado para o próximo encontro. (Professor A, física).

Analisando a cena 1, procuramos desvendar alguns aspectos significativos do professor dogmático, suas representações sobre as violências escolares, os alunos e o processo educativo, indicando que, em muitos momentos, a relação que estabelece com os alunos está permeada pelo desrespeito e confronto, dificultando a realização de laços de confiança entre os diversos atores educacionais.

A principal característica do professor dogmático é a predominância da inflexibilidade no tratamento com os alunos, aproximando-se do autoritarismo, pois ao se reconhecer como “detentor da verdade”, atua como se suas atitudes fossem sempre corretas e se, por algum motivo, o processo educativo é alterado, a “culpa” é do aluno “desinteressado” ou “despreparado”. Deste modo, a sua atividade está focada na transmissão dos conteúdos disciplinares, não admitindo intervenções dos alunos e dificilmente considerando suas demandas, desejando que estes tenham uma atitude passiva em relação ao processo educativo.

Quanto à violência escolar, para o professor dogmático ela está preferencialmente associada às agressões verbais. Os aspectos mais lembrados por este professor ao se referir à violência escolar foram as ameaças, confrontação e desrespeito.

“Outro dia, mandei um (aluno) para fora da classe. Ah, não deu outra: ele disse que eu ia embora para casa a pé. Como eu vou dar aula assim?” (Professora S, filosofia).

No entanto, como mostra a cena 1 e as falas abaixo, a sua manifestação pode ser concretizada tanto pelos alunos quanto pelo próprio professor. Quando a violência é praticada pelo professor dogmático, não é reconhecida como tal, e sim, como uma

“Resposta à altura do aluno” (Professora A, biologia).

“Eu xingo mesmo o aluno quando ele me tira do sério” (Professora C, inglês).

“Ah! Eu não levo desaforo para casa, não” (Professor M, sociologia).

As incivildades parecem permear o dia-a-dia da relação do professor dogmático com os alunos, sendo exercidas por ambos. Às vezes, são disfarçadas de ‘brincadeiras’, mas que podem encobrir formas de humilhação, atitudes preconceituosas ou até racismo, como mostra a cena 1:

“Tem aluno que vem pra escola só para humilhar o outro. É crueldade mesmo. Parece que tem prazer nisso” (Professora L, matemática).

“Eles chegam pra você e perguntam se você tomou sol demais no final de semana ou se tenho pente em casa” (Professora C, inglês).

“Chego para a aluna e falo que seu comentário foi de mulher loira” (Professor A, física).

De fato, as violências interpessoais mutuamente dirigidas pelos atores escolares frequentemente favorecem a manifestação de violências físicas, demonstrando a importância de se criarem estratégias para o seu enfrentamento.

Abramovay; Rua (2002) alertam-nos sobre as violências “leves” como ameaças e ofensas que podem levar às agressões físicas, e até, no extremo, necessitam da intervenção policial.

Em um primeiro momento, essas ocorrências menos severas - como xingamentos, desaforos ou agressões verbais, em geral - são pensadas mais como precursores de ocorrências graves do que como práticas violentas em si. Quando se limitam ao enfrentamento verbal podem se resolver pelo diálogo e negociação. Em outros casos, mesmo começando com troca de ameaças, desaforos, ofensas ou provocações, agravem-se até chegar às agressões físicas, que requerem, muitas vezes, o envolvimento da polícia (p.236).

Para o professor dogmático, o desrespeito dos alunos para com o docente é decorrência da desvalorização social da escola e da prevalência da impunidade já que muitas vezes

“As leis protegem os alunos” (Professor A, física).

“A palavra do professor não vale mais nada. Há uma desvalorização da nossa profissão. Então, quando o professor dá uma opinião, ninguém considera e vão perguntar para um especialista” (Professora S, filosofia).

“Os alunos, os pais e a sociedade não valorizam a escola. Hoje, qualquer um é educador. Também faltam regras na escola e quando há, ou não são claras ou então não duram muito tempo, além é claro, da política educacional que não colabora com o professor” (Professor M, sociologia).

A desvalorização do professor nos parece ser resultado do descompasso das transformações que vêm ocorrendo na sociedade e do sistema educacional permanecer igual, influenciando o desempenho docente.

Nesta direção, para Esteve (1999),

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com trajes de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa (p.97).

No entanto, longe de essa situação suscitar a reflexão ou a revisão das práticas docentes, o professor dogmático, a nosso ver, prefere manter o discurso de vitimização, pois assim se desresponsabiliza de qualquer ação que altere o atual quadro de violências. Além disso, ao se posicionar como vítima das mazelas educacionais, o professor dogmático acaba por transferir para os outros atores a responsabilidade pelo ensino e aprendizado.

Quanto ao aspecto da impunidade citado pelo professor dogmático, parece haver, por parte dele, ressalvas ao cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o qual assegura alguns direitos fundamentais à criança e que ele considera uma proteção excessiva e promove o estado de impunidade escolar.

As falas abaixo atestam esta análise:

“O aluno sabe que o professor não pode fazer muita coisa. O Estado e a sociedade não deixam, daí a impunidade rolar solta por aqui” (Professora C, inglês).

“Muitas vezes o professor presencia situações de violência em sala de aula, mas se vê de “mão atacadas” e é aí que o aluno abusa mesmo” (Professor N, física).

Segundo o professor dogmático, a violência escolar também decorre do ambiente familiar que, em seu ponto de vista, está “desestruturado”, não raro permeado pela violência doméstica ou então pela desorientação dos pais.

“Os lares hoje são desestruturados. Os pais não querem mais educar seus filhos e sobra para a escola ” (Professor A, física).

“A violência também vem da falta de educação em casa, daí as má-criações e os desaforos dos alunos” (Professor N, física).

Desta forma, o professor dogmático não percebe na família uma possível aliada para o enfrentamento da violência escolar; ao contrário, muitas vezes ela é estimulada ou até praticada pela própria família.

“Dei nota baixa para a menina em uma prova. Todo mundo sabe que ela não estuda e só faz bagunça na aula. Um dia, a mãe dela veio ‘tirar satisfação’. Eu até tentei falar com calma, mas ela só gritava” (Professora C, inglês).

“Não tem condições de falar com os pais. Eles não têm formação e nem estrutura” (Professora S, filosofia).

“Se o aluno é reprovado (por faltas), a mãe dele entra com recurso para aprová-lo e a escola fica acuada, com medo. Deste modo, a família acoberta a

irresponsabilidade do aluno” (Professora S, filosofia).

O universo do aluno é apresentado pelo professor dogmático como sendo um ambiente permeado por violências que vão desde as condições precárias de vida, tráfico de drogas até o descaso familiar pela educação dos filhos, transferindo para a escola o ensino de regras e limites de convivência, como mostra a cena 1:

“Alguns alunos, principalmente da noite, são de favela. Para eles matar é igual coçar” (Professor H, matemática).

“Tem um grupo na classe que é um lixo” (Professora F, história).

No entanto, essas percepções da família e da comunidade, elas próprias marcadas pela violência discriminatória, podem comprometer a formação de parcerias essenciais para que os conflitos cotidianos tomem outras formas que não sejam a manifestação da violência no meio escolar.

Diante desse cenário, observa-se que o professor dogmático tem um estranhamento e uma resistência em entrar em contato com o cotidiano dos alunos, distanciando-se deles como forma de autopreservação.

“Não dou espaço para saber do mundo deles. Não sei por que, mas não deixo. Acho que passar o conteúdo é o mais importante” (Professor N, física).

“A gente não deve se meter em assunto de aluno, pode ser perigoso” (Professora C, inglês).

Embora para o professor dogmático as incivildades permeiem o cotidiano da sala de aula, são as manifestações de violências físicas que recebem ações mais rigorosas, por causa da visibilidade que elas possam vir a ter.

*“Casos assim de brigas e porte de arma, a diretoria logo pega para resolver”
(Professora R, educação artística).*

“Tem a ronda escolar que sempre passa” (Professor H, matemática).

A visibilidade da violência física apontada pelo professor dogmático está em consonância com a formulação de políticas públicas baseadas na segurança das escolas, limitando o debate sobre a problemática da violência em meio escolar a fatores externos a ela.

Trabalhos como os desenvolvidos por Gonçalves; Sposito (2002) advertem-nos para o fato de a violência escolar ser percebida como uma questão de segurança pública, desde a década de 1980, e que, apesar de a complexidade do tema ter sido explorada nas últimas décadas, tende a prevalecer a percepção de que a violência em meio escolar deve ser combatida com a presença da polícia.

Mas nem sempre a violência física, por meio de brigas, socos, chutes e empurrões, principalmente entre os alunos, têm motivo declarado, sinalizando para novos contornos da socialização entre os alunos.

Em outro trabalho, Sposito (2001) revela-nos que, a partir dos anos de 1990, as brigas dentro do ambiente escolar passaram a ser apontadas como um novo modo de sociabilidade juvenil, na qual a agressão estaria presente.

No entanto, esta percepção sobre a sociabilidade é considerada pelo professor dogmático como resultado de uma tendência “natural” de os alunos manifestarem a violência.

*“É só um aluno olhar para o outro que ele já pergunta: ‘que foi?’ e começa a briga”
(Professor M, sociologia).*

“Qualquer coisinha e eles já entram na porrada” (Professor A, física).

Outras vezes as brigas são motivadas por disputas de grupos pelo tráfico e drogas ou pela atuação de gangues no interior da escola.

Apesar de reconhecer a atuação de tais grupos, o professor dogmático não

a considera como fator que influencia a sua prática na sala de aula.

“A gente sabe quem são os alunos envolvidos com o tráfico. Mas vender mesmo, só vi lá fora” (Professora V, biologia).

Embora com menor frequência, a violência física também pode ocorrer entre o professor dogmático e o aluno, já que entre eles predomina uma relação tensa. No entanto, é a amargura, o semblante sério ou bravo, os modos rudes e ásperos, a impaciência, o desmerecimento e a humilhação que parecem acompanhar o professor dogmático durante sua atuação na sala de aula, resultando, como mostra a primeira cena, na caracterização do ambiente escolar como um campo de batalha no qual professor e alunos estão em lados opostos.

Contudo, o professor dogmático não se reconhece como figura ativa na construção desse cenário. Para ele, a “culpa” é a perda da autoridade docente que leva à ocorrência da violência em meio escolar.

Talvez seja interessante nos lembrarmos da distinção que Arendt (2003) faz de autoridade e autoritarismo. Para a autora, a autoridade seria a obediência concedida, enquanto que o autoritarismo seria a obediência imposta. Neste sentido, a autoridade do professor estaria baseada no respeito ao conhecimento que ele detém por ter vivido mais tempo que os alunos. Ou nas suas palavras: “Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos” (p.129).

Com base nesta distinção, podemos sugerir que a ação do professor dogmático se aproxima do autoritarismo, pois é regida por um comportamento autoritário, ou seja, tem atitudes inflexíveis, mantém uma relação de confronto com aluno, na qual procura impor a obediência por meio do medo, indicando a prevalência da coerção e da persuasão (cena 1).

Diante das situações de violência, o professor dogmático posiciona-se como aquele que tem sempre a razão e, por isso, tende a ter dificuldades em aceitar negociações para a resolução dos problemas que ocorrem na relação com os alunos.

“Quando há violência, o professor é quem deve mandar e cabe aos alunos obedecerem ou então haver punição, pelo menos é assim que deveria ser”. (Professor H, matemática).

“Comigo não tem muito papo, não... Quando vejo que estão extrapolando, eu vou logo mostrando quem é que manda na sala” (Professor A, física).

Guillot (2008), ao analisar o resgate da autoridade na educação, pergunta:

O que pode esperar um adulto que critica assim uma juventude que não é responsável pelo mundo que a acolhe? Um diálogo de surdos, conflitos, uma 'obsoletização'? A elegância de um elitismo vão? Para ele, as novas gerações significam o imprevisível que chega no encontro malogrado de uma época acabada (p.80).

Segundo o professor dogmático, a violência escolar requer uma

“Atitude mais firme, para evitar que a decadência dos maus hábitos dos alunos não contamine a escola” (Professor A, física).

A dificuldade de resolver conflitos e construir consensos tende a transformar-se em impasses, no qual o aluno é concebido enquanto sujeito desarticulador do processo de ensino e pode ser, em situações limites, apontado como um inimigo que precisa ser combatido (cena 1). Ou ainda como relata a professora de inglês:

“Se os alunos me provocam muito, eu vou logo dando o troco” (Professora C, inglês).

*“Vou resolver contigo, mas não aqui, lá fora. Faço capoeira e você vai ver”
(Professora L, matemática).*

Em situações menos extremas, o aluno parece ser percebido pelo professor dogmático ‘apenas’ como uma ameaça ao bom desempenho da aula. Assim, as relações interpessoais não parecem ser o foco da atenção desse professor, ao contrário, são entendidas como problemáticas.

Assim, o professor dogmático privilegia a transmissão do conteúdo em detrimento das relações humanas que se estabelecem na sala de aula, pois ele acredita estar imbuído de conhecimento, e o desinteresse dos alunos pela aula é justificado pela falta de “cultura” deles.

“Os alunos são preguiçosos, não têm base” (Professor A, física).

“É muito fácil ser um intelectual em um país de burros” (Professor M, sociologia).

“Fiquei tão orgulhosa de meu exemplo na aula. Parece que tive uma luz para explicar algo tão complexo, mas eles não entenderam” (Professora S, filosofia).

Essa pretensão em dominar o currículo disciplinar que o professor dogmático considera ter, não nos parece ser condizente com o sentimento de ameaça que, muitas vezes, as intervenções dos alunos lhe proporcionam, já que os comentários e as atitudes dos alunos são por ele percebidas como comportamento arrogante e que tem como finalidade atrapalhar a realização da aula tal como foi por ele planejada (cena 1).

“Eles te enfrentam, acham que sabem tudo” (Professor M, sociologia).

“A gente planeja tanto e nada acontece. Dá uma raiva...” (Professora C, inglês).

Por outro lado, a concepção do professor dogmático sobre o sistema da rede pública de ensino é de desprestígio e ineficiência, perpetuando uma atitude preconceituosa sobre esta instituição.

“O sistema é montado para que a educação não funcione e, portanto, mantenha a atual ordem social” (Professor M, sociologia).

“Não há interesse dos alunos, de alguns professores, da direção e da coordenação em fazer valer o conhecimento” (Professora M, sociologia).

Apesar de o professor dogmático reconhecer que na rede pública os docentes têm maior autonomia de atuação dentro da sala de aula, as precárias condições de trabalho levam-no ao descrédito em relação a mudanças significativas em curto prazo.

“Considero violência as péssimas condições materiais das escolas, os salários e os planos de carreira” (Professor H, matemática).

“O Estado só lembra da gente em época de eleição, mas ninguém deseja mexer neste vespeiro” (Professora S, filosofia).

Deste modo, para o professor dogmático, sua atuação na escola não encontra apoio e o respaldo dos agentes do Estado, nem dos seus representantes na escola, sejam eles os pais ou funcionários, como mostra a cena 1. Tampouco percebe na família uma aliada, levando-o à condição de vitimização, resultando por isolá-lo na solidão ainda mais, alimentando o círculo vicioso da violência em meio escolar.

“Vamos lá enfrentar aqueles preguiçosos e arrogantes” (Professor A, física).

E sai em direção à sala de aula como se estivesse indo para uma guerra...

3.2 Segunda cena: O professor burocrático

Era um dia muito quente o que significava que a sala de aula deveria estar abafada e poderia fazer com que os alunos estivessem “mais agitados do que em outros dias”. Foi com este comentário que a professora entrou na sala de aula. Os alunos não perceberam sua chegada, seja por não tê-los cumprimentado, seja por não se importarem pela disciplina, ou simplesmente, por desatenção. O certo é que eles continuaram conversando, virados de costas para a lousa, fazendo lição de outra disciplina, encostados na porta ou até dormindo. A professora, por sua vez, não se incomodou com a situação e começou a escrever na lousa o conteúdo que havia planejado para aquele dia. Como a professora avisa que a matéria da lousa deve ser copiada no caderno e será conferida e utilizada como instrumento de avaliação, a maioria dos alunos volta-se para a lousa. Eles começam a escrever e passam a reclamar da quantidade de matéria ou até fazem perguntas sobre o significado de algumas palavras que lhes parecem incompreensíveis. A professora parece não ‘dar ouvidos’ às observações dos alunos, pois, como ela diz: “nem levanto a cabeça para olhar ou ouvir os alunos” e segue com seu roteiro de aula. Dada à indiferença da professora, a turma começa a se distrair e alguns alunos começam a falar alto e a brincar de socos com os colegas, o que faz com que outros alunos reclamem da ‘bagunça na sala’, gerando um princípio de tumulto com xingamentos e ameaças. Mas a professora parece não percebê-lo. Lê a lousa e depois começa a conferir a cópia no caderno de uma aluna e afirma: “Esta é do mesmo mundo que o meu, o restante da classe está fadado ao fracasso. É outro mundo: prisão, tráfico, brigas.... Fazer o quê? É por isso que eu não vou mudar por causa deles. Sou ser humano”. (Professora H, geografia).

A segunda cena apresenta os principais aspectos que caracterizam o professor burocrático, isto é, como ele encara a violência escolar, o ensino e os alunos. Alia-se a esses aspectos a sua indiferença com o processo educativo, pois não demonstra estar envolvido com o ato de ensinar, apenas em realizar as tarefas e atribuições. Seu comportamento é predominantemente apático, e a relação com os alunos é pautada pelo laxismo, comportamento que também pode ser considerado uma forma de violência.

Para o professor burocrático, a violência escolar ocorre principalmente por meio das manifestações corriqueiras de brigas, xingamentos e ameaças entre os alunos (cena 2).

“Eles brigam e se xingam (sic) o tempo todo” (Professora H, geografia).

“Falar palavrão não é xingar para eles” (Professor K, geografia).

Os motivos para as ameaças e brigas podem ser para “marcar espaço” ou então, para resolver “questões pessoais”.

“Quem fala mais alto, manda” (Professora M, educação física).

“Alguns alunos não respeitam ninguém ou só respeitam, se o outro for mais poderoso” (Professora N, educação artística).

Diante desses comportamentos, o professor burocrático se mostra indiferente ao que acontece na sala de aula, como se estes acontecimentos não interferissem na sua atividade profissional.

A tendência é que a tolerância excessiva leve o professor burocrático a ter uma atitude de passividade, beirando a permissividade ou a indulgência. Desse modo, os limites e as regras de convivência deixam de ser claros para os alunos, o que pode ocasionar mais violência.

Ao professor burocrático não interessa envolver-se em violência e ele

parece evitar o conflito, razão pela qual poucas vezes “chama a atenção” ou impõe restrições morais, pois esta

“Não é a função do professor e sim da família” (Professor K, geografia).

Para ele, da mesma maneira que o professor dogmático, a violência derivaria, entre outros fatores, da ausência de orientação familiar, demonstrando saudosismo.

“Aos alunos faltam valores básicos que é a família quem tem que ensinar e não a escola” (Professora H, matemática).

“Os pais não são mais como antigamente. Não dominam os filhos, deixam eles (sic) fazerem o que querem e aí dá nisso” (Professora H, geografia).

Outro fator que tende a influenciar a violência é a indiferença dos alunos pela aula, pois mostram desinteresse em aprender, talvez por não terem perspectivas de melhoria nas condições de vida.

“O que os alunos querem é vir para a escola, encontrar os amigos. Eles não querem saber de aprender” (Professora N, educação artística).

“É triste, mas eles não veem na escola uma possibilidade de mudar de vida. Isso é um problema da sociedade. O que eu vou fazer?” (Professora R, inglês).

Sobre o desinteresse dos alunos na sala de aula, Aquino (1998b) ressalta que a curiosidade é uma das características das crianças e jovens, e a imaginação o principal meio pelo qual se aprende. No entanto, sobre a atuação do professor, ele indaga:

Temos nos posicionado como aqueles que guiam essa ‘viagem’ do aluno rumo ao desconhecido, ou, ao contrário, temos tomado o trabalho de sala de aula como algo maçante e previsível? Temos visto em nosso aluno a possibilidade de um futuro ex-forasteiro no mundo, alguém mais

complexo e menos afoito do que antes, ou, ao contrário, como alguém despossuído ou não habilitado integralmente para essa possibilidade? Temos tomado nosso ofício como uma linha de montagem ou como um ateliê de uma modalidade singular de arte - aquela de forjar cidadãos? (p.198).

Seja pela falta de limites, seja pelo desinteresse dos alunos, o professor burocrático considera que a violência e as incivildades praticadas pelos alunos são motivadas por fatores externos à escola nos quais ele procura não se envolver, como mostra a cena 2 ou a fala do professor de geografia:

“Eles estão acostumados com a violência. É o mundo deles” (Professor K, geografia).

Diante das situações de violência real ou iminente, o professor burocrático procura se resguardar de possíveis problemas e, por sentir-se incapaz ou impotente em reverter este quadro, distancia-se das relações com os alunos, dificultando a formação de laços de afetividade.

Para Guillot (2008), o adulto indiferente é aquele que procura manter-se distante de conflitos, desresponsabilizando-se pelo ato de educar.

Ele não quer problemas, conflitos que julga inúteis. Afirma com facilidade ter feito ‘o que pôde’: ou se contentou com o mínimo, admitindo-o às vezes como uma tarefa penosa, ou se decepcionou rapidamente com suas expectativas pelas reações da criança ou do adolescente considerado e passa a agir então com indiferença. Ele administra, de longe, o material, mas não quer ouvir nem discutir (p.81).

Pelo exposto, o professor burocrático mantém uma atitude distante e de não aceitação dos alunos, podendo chegar ao descontentamento e até a certa amargura em relação ao ato de educar, posição que provoca um ambiente tenso, onde a violência corre o risco de ser banalizada.

“Às vezes, por precaução, ignoro até mesmo atitudes absurdas dos alunos”

(Professora N, educação artística).

“Tem dias que dá vontade de desistir. O que a gente pode fazer?” (Professora M, educação física).

Ademais, as incivildades por meio das ofensas, falta de respeito e ironia podem levar o professor burocrático a considerar a manifestação da violência como natural ou como uma das possíveis maneiras que os alunos encontraram para resolver os conflitos, deixando de se indignar com tais acontecimentos e tornando-se insensível aos efeitos nefastos que proporcionam.

Sobre a banalização da violência, sobretudo na rede pública, Cardia (1997) denuncia que a normatização de atos de violência podem transformar a escola em “uma terra de ninguém” (p.56)

Outro aspecto que aproxima o professor burocrático do dogmático é que para ambos o importante é ‘passar o conteúdo’ e não proporcionar boas relações na sala de aula. Então, o professor burocrático planeja a aula e privilegia a transmissão de conteúdos aos alunos, agindo de forma burocrática e inflexível ante as necessidades dos alunos.

Guillot (2008) realça que esta desconexão entre os ensinamentos disciplinares e a realidade faz com seja difícil o trabalho educativo, pois *“educar implica interessar-se pelos centros de interesses de seus filhos ou de seus alunos...”* (p.82).

Conforme pode se verificar, o envolvimento do professor burocrático com o processo educativo tende a ser mínimo, o que resulta nas frequentes faltas às aulas, entendidas por ele como a aplicação de um direito garantido por lei, mas que no entanto, muitas vezes caracteriza a sua negligência com o ensino.

*“Falto mesmo. Este ano ainda posso faltar. Não é descaso, é um direito meu”
(Professora R, inglês).*

Nesta mesma perspectiva, o professor burocrático parece exercer sua função no limite de sua obrigação que é transmitir conteúdos de determinada área do conhecimento, privilegiando aspectos empregatícios, isto é, cumprimento da carga horária, programa da disciplina e recebimento em dia do salário, em detrimento do cuidado com a formação dos alunos, em emancipá-los e ajudá-los a construir sua autonomia.

“Eu já faltei muito este ano. Eu não me sinto culpada ou envergonhada de ter feito isso. Está na cota” (Professora H, matemática).

“Eu só não tiro mais licença médica porque as gratificações, vales-transporte e vale-distância são retirados” (Professora S, português).

O professor burocrático acredita que, diferentemente da rede particular na qual o docente está comprometido com o desempenho escolar, pois há um controle direto sobre a atuação dos professores e, portanto, o risco de ser demitido, o professor da rede pública mostra-se apático e indiferente ao aprendizado do aluno.

“O professor da particular cobra mais do aluno. O professor na particular, se o aluno não faz nada, ele é mandado embora, mas no Estado não tem patrão, então, o professor não liga tanto para o aluno” (Professora R, história).

A ausência de comprometimento ao processo de ensino-aprendizagem do professor burocrático faz com ele não se motive a aperfeiçoar-se ou a reciclar seus conhecimentos, pois

“Os alunos não vão aproveitar nada mesmo” (Professora H, geografia)

“Querer, não quero (fazer cursos de formação continuada). A gente faz porque é chamado. É muito trabalho, investimento, pra pouco resultado” (Professor K, geografia).

Assim, o aluno, embora não reconhecido como ameaça ou inimigo, como no caso do professor dogmático, ele é percebido como alguém incapaz ou desprovido de condições mínimas de vida, com o qual este docente parece não saber como se relacionar e procura, como forma de autodefesa, ser indiferente.

Arendt (2003) alerta para as consequências da desresponsabilização dos adultos sobre a educação das gerações mais jovens. Neste sentido, caberia ao professor, como representante do mundo dos adultos, apresentar às novas gerações como este mundo é, a fim de assegurar o acolhimento da singularidade em um mundo comum, papéis fundamentais de todo e qualquer ato educativo.

Todavia, o professor burocrático parece desinteressado em proporcionar um encontro geracional, deixando-se de se responsabilizar pela educação das crianças e dos jovens.

“Eu bem que tento ensinar. Planejo a aula, passo o conteúdo... mas eles só querem saber de bagunçar” (Professora M, educação física).

“O aluno não tem caderno, não faz nada. Pode até ser bonzinho, não ser malcriado, mas parece que vem para a escola só porque a mãe não o deixa ficar dormindo em casa” (Professora H, geografia).

“Fazer o quê? (...). Sou ser humano” (Professora H, geografia).

E continua lendo a matéria da lousa sem olhar ou ouvir os alunos...

3.3 Terceira cena: O professor “fusional”

O professor chega à escola e logo se dirige para a sala de aula. Não que esta atitude seja necessária, “mas é que gosto de ficar com os alunos e não na sala dos professores onde todos só reclamam. Quase todos os professores são amargurados. Eu não, sou jovem” - diz ele. Ao passar pelo corredor, cumprimenta diversos alunos de forma receptiva, cordial, e, na sala de aula, ao encontrar alguns deles, aproxima-se para beijar as meninas no rosto e dar ‘tapinhas’ nos meninos. Faz chamada brincando com os nomes dos alunos que fazem o mesmo com o professor. É grande a movimentação de alunos que entram e saem da aula. Telefones celulares tocam e são atendidos sem qualquer constrangimento. Diante desses comportamentos, o professor afirma que “não vou pegar ninguém no colo: Vocês são responsáveis pelo que fazem”. O Professor passa a perguntar sobre o dia-a-dia dos alunos, aconselha e fala com intimidade de seus próprios problemas. Após “o papo que me ajuda a aproximar dos alunos”, o professor dita exercícios, pois, conforme ele próprio afirma: “estou com preguiça de escrever hoje” e sugere que o trabalho seja realizado e entregue naquele dia como instrumento de avaliação. Os alunos pedem para que a devolução seja na aula seguinte, pois também estão cansados. O professor atende prontamente ao pedido, mas solicita que os alunos comecem a fazer a tarefa naquela aula, “já que estão lá mesmo”. Alguns alunos desconsideram este comentário e retomam a conversa com o professor. Outros saem da aula ou começam conversas paralelas. E alguns poucos atendem o seu pedido e afirmam ter dificuldades em fazer a tarefa. O professor, mais envolvido com os assuntos banais, parece não dar importância e não explica os exercícios, mas dá a resposta. Todos os alunos recebem nota B pelo trabalho. Mas, “e aprender”? - pergunta uma aluna. (Professor A, química).

A terceira cena demonstra as principais representações sociais do professor “fusional” e como ele concebe a violência escolar, sua percepção do aluno e sua atuação perante o universo educacional.

Este professor teria como uma das principais características recorrer à cumplicidade recíproca entre professor e aluno, igualando os papéis. Desta identificação resultaria a ausência do exercício de autoridade do professor e a dificuldade em acolher a singularidade do aluno.

Guillot (2008), ao exemplificar o adulto “fusional” alerta: “a *parentalização das crianças tem como correlato a infantilização dos adultos...*” (p.79).

O professor “fusional” compartilha com o aluno uma simetria de posição social. Para ele, a violência escolar

“É a quebra da corrente da confiança” (Professor D, sociologia).

A manifestação da violência é apontada por ele como acontecimentos ocasionais, geralmente xingamentos e “bate-bocas”, com raras agressões físicas, e não os reconhece como fenômeno que permeia as relações em sala de aula.

“O que há são alguns conflitos, às vezes sem motivo, mas que a gente tenta contornar” (Professor A, história).

“A violência não tem. O que há é um aluno aqui que é folgado. É só encostar nele e ele explode, mas é só isso” (Professor A, química).

Neste sentido, a violência escolar não é em si um problema para o professor “fusional”, mas deriva da falta de tolerância ou apenas como

“Um acontecimento natural, próprio do encontro de alunos da faixa etária deles” (Professor D, sociologia).

*“Os jovens são assim. É só lembrar da gente quando também era aluno”
(Professor A, química).*

“Tem alguns deles que não conseguem conversar com os colegas. Tudo tem que resolver com violência” (Professora S, filosofia).

Sposito (2001) e Abramovay; Rua (2002) destacam para novas formas de sociabilidades juvenis em que grupos com códigos de comportamentos próprios, não obstante contrários às leis, são reconhecidos como válidos pelos seus integrantes, impossibilitando a formação de laços sociais mais amplos.

Por outro lado, o professor “fusional” também reconhece como violência certas atitudes dos docentes, a exemplo da indiferença com os alunos.

“Tem professor que chega e nem cumprimenta. Vai logo fechando a porta e não está nem aí com o aluno” (Professora E, português).

Sob esta ótica, a violência praticada pelos alunos poderia ser considerada pelo professor “fusional” como uma resposta à atitude do próprio professor ou da escola tal como ela está estruturada.

“O professor que manda ficar sentado, quieto, sem olhar para o lado, não dá. Para eles, aula ‘sentado’ é chata” (Professor P, química).

“Muitas vezes os alunos não veem sentido em vir pra escola” (Professor A, química).

Diante deste cenário, o professor “fusional” considera a violência praticada

pelo aluno muito mais como uma demonstração da sua inadequação e revolta do que uma atitude destrutiva em si, pois, embora “atrapalhe” o processo educativo, pode sinalizar alguns aspectos que, na visão dos alunos, não são satisfatórios na escola.

Sposito (2001) admite que a manifestação da violência escolar, entre elas, as agressões e a falta de respeito, podem indicar certo descompasso entre a prática docente e as expectativas dos alunos.

As incivildades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática (p.100).

Entretanto, o professor “fusional” não nega que haja alunos “difíceis”, que se envolvem em depredações ao patrimônio público e materiais escolares, ou ainda, que demonstram o descaso com as lições. Todos esses aspectos são considerados formas “sutis” de violência, mas também refletem

“A perda de valores com o que é público, o que é do outro” (Professor E, português).

“Tem um grupinho de alunos que adora jogar bombinhas nos banheiros para assustar as meninas” (Professor A, história).

“Estragar os trabalhos dos outros é violência” (Professor P, química).

Da mesma forma como interpretam os professores dogmáticos e burocráticos, para o professor “fusional”, a violência extramuros parece influenciar o comportamento agressivo dos alunos. No entanto, sob seu ponto de vista, a atitude dos alunos tende a ser mais uma reação à violência por eles sofrida do que

uma ação deliberada. Essa vitimização do aluno também corresponderia à do próprio professor “fusional”, já que há uma significativa identificação deste com os alunos.

“A mídia bombardeia a cabeça dos jovens com a violência. É esse o modelo que eles têm” (Professor D, sociologia).

“A conjuntura social, desemprego e falta de perspectivas deixa todo mundo meio desorientado” (Professora E, geografia).

Candau (2001) atenta para os perigos de uma correlação direta entre desigualdade social e violência, exigindo-se cautela, pois, embora haja interferência, somente este aspecto é insuficiente para compreender a complexidade do fenômeno da violência. “A compreensão deste fenômeno depende tanto da percepção de fatores estruturais, como a crise econômica, a miséria e o empobrecimento, quanto do complexo de mediações materiais e culturais que envolvem a violência (...)” (p.20).

Mas, ao contrário do professor dogmático e burocrático, o professor “fusional” parece não dar tanta ênfase às violências praticadas pelos alunos, embora as reconheça como parte do cotidiano escolar. Este professor privilegia as violências que decorrem da estrutura inadequada da escola, como a falta de professores, ausência de funcionários, ou ainda das péssimas condições salariais dos integrantes das instituições escolares.

“Dar aula para duas classes juntas, só porque faltou professor, é uma forma de violência” (Professora S, filosofia).

“A maior dificuldade é o salário” (Professor A, educação artística).

Por outro lado, trabalhar na rede pública parece ter vantagens para o professor “fusional”. Para ele, embora muitas vezes possa parecer “castigo” estar

na rede pública, existem aspectos relevantes em estar ali, ou seja, há maior aproximação com os alunos e maior liberdade em abordar problemas sociais.

“Já trabalhei da primeira à oitava série em escola particular. Vim para cá de castigo, mas aqui tenho mais interesse em dar aula. Por quê? Porque aqui se fala mais do social e aí os alunos ficam mais próximos de você”. (Professor L, matemática).

Além de valorizar o trabalho na rede pública de ensino, outro aspecto que diferencia o professor “fusional” dos outros dois professores apresentados anteriormente é que este não privilegia a transmissão de conteúdos. Para ele não parece ser fundamental o planejamento da aula ou o domínio do conhecimento disciplinar, mas sim, a flexibilidade no que será abordado, de acordo com o interesse demonstrado pelos alunos, recaindo a ênfase nas relações humanas estabelecidas na sala de aula, como mostra a cena 3.

“A gente chega na sala com o material para dar aula, mas tem que ver o interesse dos alunos, o que eles querem discutir naquele dia” (Professor D, sociologia).

“O importante mesmo é discutir o que faz sentido para eles” (Professor A, história).

No entanto, ao se desresponsabilizar pelo ensino, o professor “fusional” aproxima-se do professor burocrático, não pela via da indiferença, mas pela cumplicidade excessiva.

“Alguns alunos aprendem. Não são 100% como a gente imaginava” (Professora P, química).

A simetria nas relações entre professor e aluno faz com que este professor mostre-se totalmente flexível às demandas do alunato, desde a matéria que será abordada até as formas de avaliação e cumprimento de prazos (cena 3), mas ao

tentar igualar-se aos alunos, o professor “fusional” deixa de ser uma referência do mundo dos adultos.

Novamente as reflexões de Arendt (2003) vêm contribuir para a análise da importância de se sustentar a assimetria do professor como alguém que sabe mais sobre este mundo, por ter chegado nele antes do que o aluno e alerta para o fato de que, ao se despojar da autoridade de enunciador e não se responsabilizar pela educação, mais do que não deixar de assumir a tarefa de educar, o professor se desresponsabiliza pela continuidade do mundo.

Porém, o professor “fusional” não padece da culpabilização de suas ações. Sua relação com o processo de ensino e aprendizagem é positiva, uma vez que demonstra estar sempre ‘de bem com a vida’, bem humorado e feliz com a sua profissão.

“Até que tem aluno bom aqui” (Professora E, geografia).

Diferentemente do professor dogmático ou burocrático, vê o aluno como igual, amigo ou companheiro (cena 3). Há entre eles um diálogo constante. Suas intervenções têm sempre uma dose de bom humor que, às vezes, se aproxima da malandragem ou esperteza.

Diante da violência na escola, sua ação também é diferente dos outros professores analisados. Ao contrário do dogmático, o professor “fusional” procura não enfrentar ou entrar em confronto com os alunos. Tampouco lhes é indiferente, pois ele prefere intervir antes da manifestação da violência e, se isso não for possível, sua atitude será de apaziguar e procurar administrar os conflitos para que não se transformem em violência.

“Mas, e aprender?”

A pergunta da aluna da cena 3 persiste...

3.4 Quarta cena: O professor “professor”

Professor entra na sala e cumprimenta os alunos presentes. Antes de iniciar a aula ainda chama alunos que estão no corredor para entrarem. Inicia a aula com informes sobre assuntos extraclasse, mas os relaciona com a sua disciplina. Os alunos ficam em silêncio, ouvindo-o. Alguns retardatários entram na sala, com a permissão do professor, em silêncio. Professor explica o que será estudado naquele dia e dá exemplos, mostrando a pertinência do tema e sua relevância para o cotidiano dos alunos. Após escrever o conteúdo do dia na lousa, o professor explica a lição, e os alunos fazem comentários e perguntas. Enquanto os alunos fazem o trabalho proposto, e como está perto do final do trimestre, e portanto época de ‘fechar notas’, professor aborda cada aluno individualmente para discutir sobre sua ‘situação escolar’: caderno, notas e faltas. “Dependendo do caso, a gente elogia ou chama para a responsabilidade”, demonstrando interesse e conhecimento de cada aluno. Aqueles que finalizaram a tarefa conversam entre si com o consentimento do professor: “afinal, conversar é socializar”. Mas o professor marca contornos de comportamentos, pois não permite que fiquem em pé ou falem alto, o que é relativamente acatado. “O aluno sente mais segurança quando você fala ‘não pode’, com quem põe limites. Não é fácil, mas tem que falar abertamente, com orientação”. Para aqueles ‘mais exaltados’, que fazem piadinhas ou começam discussões, o professor brinca e pede colaboração. Os alunos que estão com o professor sentem-se acolhidos e aproveitam para tirar dúvidas não só desta disciplina, mas também de outras. (Professor R, matemática).

A quarta cena pedagógica está repleta de aspectos relevantes que mostram pistas de como pode ser o encontro entre professor e aluno para que a educação escolar realmente se concretize, seja em seu aspecto de transmissora dos conhecimentos historicamente construídos, seja como socializadora das novas gerações. Por meio dela, as concepções sobre a violência em meio escolar, sobre o aluno e a respeito do envolvimento com a educação do professor “professor” propõem caminhos a serem seguidos para a efetiva intervenção sobre o fenômeno da violência, e também indica de que maneira se pode recriar o trabalho docente.

A principal característica do professor “professor” é a sua responsabilidade pelo processo educativo, mesmo sabendo da fragilidade de seu papel social, isto é, ele representa o mundo dos adultos como *“um ponto de referência estruturante para a criança ou o adolescente: nem monolítico nem instável, ele é a indispensável bússola do dia-a-dia e guia com segurança e flexibilidade pela floresta tão luminosa quanto perigosa de nossa sociedade”* (Guillot, 2008, p.83).

Para o professor “professor”, a violência em meio escolar está relacionada com a maneira como o outro, a alteridade, é tratado.

“Violência é quando faltam palavras para se resolver as diferenças” (Professora J, português).

“Se a gente não consegue considerar a opinião do outro, aí é violência” (Professor A, biologia).

“O aluno que participa da aula, faz a lição e tira nota vira motivo de gozação entre os colegas de classe. Isso também é violência” (Professora A, biologia).

Como nos mostra a quarta cena, o professor “professor” procura relacionar-se com os alunos de forma cordial, com certa dose de cumplicidade, mas sem chegar ao extremo de simetria almejado pelo professor “fusional”. Ao contrário, o professor “professor” preserva a diferença geracional.

“Eles são de outra geração, têm outros interesses. A gente tem que tentar compreender, afinal também já fomos jovens” (Professora A, biologia).

“Dancei com eles. Gosto de brincar com os alunos. A gente não pode perder o espírito. Eles fazem esforço para chegar até nós. Temos também que tentar vários caminhos para chegar até eles” (Professora R, educação artística).

O professor “professor” parece acreditar que o relacionamento que se estabelece em sala de aula é de confiança recíproca, na qual as diferenças devem ser garantidas, opondo-se às percepções dos professores dogmático e burocrático para os quais o medo prevalece.

“Eu procuro respeitar e dar atenção aos alunos. Assim, eles sentem confiança em mim e eu consigo dar aula” (Professora G, química).

“Às vezes é só você manter a calma e falar com educação. Não adianta nada explodir” (Professor R, matemática).

A violência é percebida pelo professor “professor” como sendo multifacetada, deste modo não há sentido em se procurar um ‘bode expiatório’, como muitas vezes acontece com os professores dogmático e burocrático.

“Violência há, atrapalha, mas não impede você de trabalhar” (Professora A, biologia).

“A violência não me atrapalha em nada. A violência na escola é igual como em qualquer lugar” (Professor R, matemática).

“Não existe uma única causa da violência, mas muitas” (Professora M, português).

“Às vezes é mais fácil colocar a culpa no aluno ou na família, mas não é bem assim” (Professora J, português).

Para este professor, a manifestação da violência derivaria de um contexto mais amplo, influenciado pela sociedade, família e mídia, e algumas características próprias do contexto interno à escola.

“É claro que viver num lugar onde o tempo todo tem violência interfere no comportamento dos alunos. Mas não é só isso, porque senão todos os alunos seriam agressivos e não é isso o que acontece” (Professor M, português).

Na mesma direção, Guimarães (1996) lembra-nos que a violência escolar não é apenas um reflexo daquela existente na sociedade e que a própria instituição gera condições para que se manifeste.

A instituição familiar não é percebida como desestruturada, como analisada pelos outros professores, mas sim, em virtude das profundas mudanças que acompanhariam outras mais globais da sociedade.

“A família não é a mesma que antes. Hoje a mãe trabalha e muitas vezes eles têm que se virar sozinhos. Então não dá pra esperar a mesma coisa dela” (Professora M, português).

“Muitas vezes a família também não sabe como agir” (Professor M, português).

Procurar entender o universo do aluno, suas aspirações e dificuldades, nos parece ser fundamental para que o professor “professor” estabeleça uma boa relação com os alunos, aproximando-se, neste sentido, da cumplicidade proposta pelo professor “fusalional”.

“Somos importantes para eles. Se eles desabafam com o professor é porque este é uma referência, transmite segurança e proteção” (Professora M, português).

“Os alunos conversam comigo sobre tudo e eu tenho que estar atendida no mundo deles” (Professora G, química).

Quanto à influência dos aspectos internos da escola na manifestação da violência, o professor “professor” cita a forma como alguns professores se reportam aos alunos, a presença ou não do diálogo na sala de aula e a construção ou imposição de regras de convivência.

“Todo mundo fala da influência da violência que vem de fora, mas gritar com o aluno também não é?” (Professor M, português).

“Tem professor que chega na classe e nem olha para o aluno. Como você acha que o aluno vai agir com esse professor?” (Professora J, português).

“Às vezes, o aluno é agressivo só para contrariar alguma regra que ele não entende ou não quer aceitar” (Professora R, educação artística).

Todavia, como mostra a cena 4, cabe ao professor repreender condutas ou comportamentos inadequados ao ambiente escolar, pois ensinar os limites da convivência seria tarefa intrínseca ao processo educativo e condição fundante para que o professor “professor” possa desenvolver seu trabalho.

“A gente tem que mostrar os limites que muitas vezes eles não sabem que têm. E quando você se posiciona, eles acham que você está exagerando, mas não é isso. É que tem horas que você tem que se impor pra poder trabalhar.” (Professor R, matemática).

Na mesma direção, Guimarães (1996) nos ressalta a ambiguidade da violência no processo educativo, já que, por um lado, a violência é prejudicial, comprometendo as relações sociais e, por outro lado, a ausência de regras de

convivência também o é, pois impede a vida em sociedade.

A escola, enquanto espaço de violência e indisciplina, é percorrida por um movimento ambíguo: de um lado, pelas ações que visam o cumprimento das leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais, e, de outro, pela dinâmica de seus grupos internos que estabelecem interações, rupturas e permitem a troca de idéias, palavras e sentimentos numa fusão provisória e conflitual (p.77).

Para o professor “professor”, a violência escolar tende a ser constitutiva das relações humanas que se estabelecem na escola e é a partir desta percepção que ele procura agir, reconhecendo-a como uma possibilidade.

“A violência na escola não é de hoje, ela sempre existiu. O que a gente faz é tentar fazer com que ela não atrapalhe a aula” (Professor R, matemática).

“Há professores que ficam dizendo que no passado não era assim, mas veja a História. Eu não sei, acho que a violência sempre é uma possibilidade” (Professora R, educação artística).

Aquino (1998a) também concebe a violência como intrínseca às relações humanas, sem que com isso esteja naturalizando-a, “muito menos atribuindo a quaisquer pólos da relação responsabilidades exclusivas. Ao contrário, estamos defendendo uma espécie de mão dupla instituinte: há uma violência ‘positiva’, imanente à intervenção escolar, constitucional e constituinte dos lugares de professor e aluno” (p.13).

Ao contrário do enfrentamento do professor dogmático ou da indiferença do professor burocrático, a atitude do professor “professor” diante da violência é de administrar conflitos, construir consensos e formar parcerias com os alunos, na tentativa de não dar brechas para que a violência se manifeste (cena 4).

“Logo nas primeiras aulas eu já tento construir algumas regras mínimas de

convivência. Assim, os alunos ficam sabendo desde o início as regras da minha aula” (Professora G, química).

Outros aspectos presentes no cotidiano do professor “professor”, a saber, atitudes flexíveis, cumplicidade, paciência e interlocução com os alunos, demonstram ser relevantes para a realização de trocas entre professor e aluno pautadas na competência comunicativa, como mostra a quarta cena.

Esses aspectos nos parecem particularmente importantes para que o professor “professor” possa manter um equilíbrio, mesmo que instável e provisório, entre cumplicidade e autoridade.

“Quando vejo que um aluno está mais agitado, tento desconcertá-lo com alguma brincadeira” (Professor R, matemática).

“Tem diálogo, mas também tenho liberdade para dar bronca, senão perde o laço” (Professora, G, química).

Sobre a autoridade, o professor “professor” considera-a fundamentada no diálogo com os alunos, como demonstrado na cena 4, e no reconhecimento por parte destes da competência em

“Dar aula direito. Você tem que planejar, estudar e mostrar que tem algo de interessante a dizer ” (Professora G, química).

“O aluno sabe quando o professor não domina o assunto e fica enrolando na aula, e aí ele não respeita mesmo” (Professor M, português).

“Falar de autoridade na escola é um estigma. Professor tem que ter diálogo” (Professor R, matemática).

“Sou dura quando precisa, mas não ofendo. Digo que sou paga para ser chata, então, acordo aluno e tiro aparelho de som na sala de aula” (Professora G,

química).

As reflexões de Sennett (2001) sobre a autoridade legítima levam-nos a concebê-la como um processo em constante construção de laços afetivos entre pessoas desiguais, na qual ao adulto caberia a capacidade de julgar e tranquilizar as novas gerações, em uma relação recíproca de confiança e respeito. “A autoridade pessoal legítima é percebida como capaz de fazer duas coisas: julgar e tranquilizar. Em virtude de seus poderes internos, ela sabe sobre o subalterno algo que ele próprio não sabe” (p.206).

O professor “professor” parece estar em consonância com este argumento, uma vez que para ele é fundamental conhecer a classe, analisar suas particularidades e demandas, para que possa compreender as expectativas dos alunos.

*“Preciso estar atento ao aluno, conquistá-lo e assim passar algum conhecimento”
(Professora M, português).*

“No primeiro mês de aula, eu faço o diagnóstico das salas. O caderno é igual, o conteúdo dado é o mesmo, mas tem classe em que é mais mastigado e em outras você é mais exigente. Algumas salas têm preocupação com o trabalho, outras com o vestibular. Tenho que entender isso, senão perco o aluno” (Professor R, matemática).

Na mesma direção, Guillot (2008), ao estudar a legitimidade da autoridade docente, chama nossa atenção para a importância do reconhecimento do outro e do engajamento de ambas as partes em assumir responsabilidades.

É por isso que sua autoridade não está nos discursos ou nas lições que ele ministra o melhor que pode, mas em seu engajamento, em sua *palavra dada*, que é uma *palavra que deve ser mantida*. E quem diz palavra, diz diálogo, reconhecimento da palavra do outro, a do aluno principalmente (p.147).

Do mesmo modo que acontece com o professor “fusional”, o professor “professor” se mostra satisfeito com a docência ou, pelo menos, a vê como uma atividade profissional positiva. Bem humorado, demonstra paciência e tolerância para com os alunos (cena 4).

“Eu gosto de estar aqui e tenho amor pelo que faço” (Professor R, matemática).

“Ser professor precisa gostar do que faz. Entender o aluno e não esquecer que você também já foi aluno, um dia” (Professora M, português).

“Me realizo (sic) em sala de aula, e os alunos percebem isso (Professora G, química).

De fato, o professor “professor” se dispõe a se sentir desafiado na profissão, procurando aperfeiçoar suas habilidades profissionais e, por isso, se opõe aos demais professores analisados.

“Os alunos são muito espertos, sabem tudo o que está acontecendo. Então você tem que estar sempre ligada, aperfeiçoar-se” (Professora G, química).

“Procuro sempre fazer cursos de reciclagem. Sempre tem alguma coisa pra gente aprender” (Professora M, português).

O desejo de aperfeiçoar-se do professor “professor” demonstra a sua abertura para a dúvida e novas descobertas, impedindo-o de ter a ilusão ou a ambição de deter a totalidade do conhecimento, como ocorre com os professores burocrático e dogmático, respectivamente.

“Quando o aluno pergunta alguma coisa que não sei eu falo: também não sei, vou estudar” (Professora A, biologia).

“É importante eles saberem que não sei tudo, mas que vou atrás quando não sei. Vou pesquisar” (Professora G, química).

“Professor precisa ter cultura geral, não adianta só saber a sua matéria” (Professora M, português).

Assim, o professor “professor” deixa de fixar-se em uma posição acomodada, de reclamo e passa a ter uma postura de movimento, ativa diante das adversidades do ambiente escolar.

“Tem professor que só reclama. Eu não, tento ver o lado bom e corro atrás pra consegui-lo” (Professora M, português).

“Reclamar todo mundo reclama, mas prefiro fazer alguma coisa” (Professor M, português).

Como nos lembra Esteve (1999), a queixa docente pode ser considerada um sintoma do mal-estar do professor e sinaliza para a solidão dele por não encontrar apoio nos pares, na instituição ou nas famílias, podendo levá-lo ao sentimento de impotência e apatia que se observa nos professores dogmático e burocrático, respectivamente, dificultando a reflexão sobre suas próprias ações.

Por outro lado, o envolvimento do professor “professor” e a sua responsabilidade pelo ato educativo podem ser revelados pela quarta cena e também pela quase inexistência de falta às aulas, pelo domínio dos conteúdos disciplinares, planejamento da aula, e por estar atento ao currículo oculto’ dos alunos, isto é, às suas demandas, sinalizando para uma concepção de educação que privilegia a reflexão e a criatividade do aluno e não apenas o conteúdo apreendido.

“Eu estou de licença médica, mas vim trabalhar porque no final do ano tem tanta coisa na escola...” (Professora J, português).

*“A ideia, o argumento é tudo para mim. Pode até ter um errinho de ortografia”
(Professora M, português).*

*“Aprender conteúdo é fácil. O difícil é relacionar com a vida, pra isso é preciso
interagir com os alunos” (Professor M, português).*

No entanto, para o professor “professor” o ato de aprender também exige esforço e dedicação dos alunos, reconhecendo a existência de diferentes níveis de dificuldades encontradas na sala de aula, alertando para a necessidade de considerarmos as particularidades dos alunos.

*“Precisa exercitar a cabeça para passar. A retenção não é punição, é oportunidade
de amadurecimento” (Professor R, matemática).*

*“Alguns alunos aprendem, outros demoram, e ainda, outros não aprendem”
(Professora A, biologia).*

*“Tem alunos que não sabem escrever e chegam aqui. É culpa deles? Não só”
(Professora J, português).*

Embora não ignore as adversidades cotidianas, o professor “professor” vê-se motivado em trabalhar na rede pública de ensino, pois percebe aí uma forma relevante de atuação social.

*“O Estado dá mais autonomia para o professor trabalhar. Também você se sente
mais útil, orientando os jovens, transmitindo valores” (Professor R, matemática).*

*“Pode não ter as mesmas condições materiais, mas aqui posso exercer meu
compromisso com as mudanças sociais” (Professor M, português).*

*“Se alguma coisa pode mudar com a educação, é aqui e não na particular”.
(Professora G, química).*

Assim, em nosso entender, o professor “professor” se preocupa com a possível capacidade de intervenção social de sua função, ao mesmo tempo em que busca o equilíbrio entre privilegiar a transmissão de conteúdo (professor dogmático e burocrático) e as relações humanas na sala de aula (professor “fusional”). Como mostra a cena 4, o resultado desta proposta educativa parece ser a integração da efetiva aprendizagem com o acolhimento do aluno enquanto sujeito social.

“Aprender conteúdo é fácil. O difícil é relacionar com a vida”... (Professor M, português).

PARA ALÉM DAS CONCLUSÕES

Vale a pena ressaltar que desde o início desta caminhada, consideramos a violência na sua ambiguidade, isto é, por um lado, como limitadora dos impulsos humanos, portanto estruturante e necessária para a vida em sociedade e, por outro lado, como enfraquecedora dos laços sociais por meio de sua perspectiva destrutiva.

Embora admitindo que estes dois aspectos estão interligados e se influenciam mutuamente, neste trabalho priorizamos a segunda dimensão, contemplando os seus elementos socioculturais e simbólicos e concebendo-a como a incapacidade simbólica de apresentar o desejo, recorrendo-se a formas prejudiciais de manifestação.

Durante este trajeto, procuramos mostrar a violência em meio escolar como um fenômeno complexo e dinâmico o qual é influenciado por fatores de diversas ordens, não só sociais, políticos, econômicos e educacionais, mas também subjetivos.

Neste sentido, a violência no contexto escolar se caracterizaria pela ação reprodutora das violências que permeiam a sociedade e que refletem nas relações estabelecidas no interior da instituição e sendo ela própria portadora de mecanismos que incentivam a sua manifestação.

A violência em meio escolar pode tomar diversos contornos, e a multiplicidade de acontecimentos creditados a ela levou-nos a refletir sobre a difícil tarefa de discernir sobre a sua problematização. No entanto, o esforço em diferenciá-los mostrou-nos ser necessário, para não incorrerem no erro de analisar comportamentos comuns em sala de aula como atos de violência e assim embarcar pelo relativismo absoluto.

À violência no ambiente escolar são nomeadas ações reconhecidas como crime, passíveis de punição legal, atos apontados como desrespeito ao regimento interno e avaliados pelo colegiado de cada escola, e as incivildades enquanto manifestações corriqueiras, quase imperceptíveis, mas que adquirem a potência de corroerem as relações estabelecidas na sala de aula.

As incivildades, enquanto forma sutil ou mascarada da violência, foram o foco desta pesquisa, pois, por meio dela, pudemos refletir sobre como são os encontros e desencontros entre professores e alunos.

Entendemos por incivildades microviolências cotidianas, isto é, empurrões, palavras ofensivas, piadas discriminatórias que contrariam as regras da boa convivência, pois compromete o direito ao respeito à pessoa. Embora sejam praticadas majoritariamente, mas não de modo exclusivo, pelos alunos, estas situações revelam como a escola, sobretudo a pública, é percebida por aqueles que a frequentam.

No caso dos professores pesquisados, as incivildades foram citadas como uma das principais ocorrências de violência em meio escolar, atrapalhando as práticas educativas na sala de aula. No entanto, as falas dos professores sobre as dificuldades em lidar com a violência no interior da escola, seja ela praticada entre os alunos ou destes para com o professor, nos pareceram esboçar que tais condutas são a parte mais visível de um profundo mal-estar docente.

Já faz algum tempo que a figura do professor vem sofrendo um processo de desgaste social que pode ser observado na descentralização do processo educativo, no acúmulo de tarefas e atribuições, nas precárias condições de trabalho e salariais, na formação ineficiente, mas, sobretudo, na sua crise de autoridade.

Uma questão importante que surgiu ao longo desta análise, e pode vir a ser mais bem explorada em outra pesquisa, é a concepção de autoridade como importante constituinte do trabalho docente. A relevância deste tema evidenciou-se diante do destaque dado a ela pelos professores ouvidos, embora a concebessem de formas distintas e, às vezes, contraditórias entre si.

Entre os diversos obstáculos que o docente tem tido no cotidiano escolar, talvez manter-se em um lugar de referência, enquanto portador de uma fala privilegiada que possibilitaria aos alunos a entrada no mundo dos adultos, seja o maior desafio relatado.

Realmente, ao estar desprovido da autoridade, o professor passa a estar sujeito às violências que ocorrem na escola, podendo também ele praticá-las. De

um ou outro modo, o medo, a ansiedade e a angústia parecem permear as relações, prejudicando a comunicação entre professor e aluno, impossibilitando o sentimento de confiança recíproca que fundamenta o ato educativo.

Diante deste quadro endêmico de violência, procuramos na prática cotidiana dos professores pistas que auxiliassem na formulação de estratégias para a superação do mal-estar docente e, conseqüentemente, para a diminuição da violência em meio escolar. Neste sentido, a atuação do professor “professor”, em nosso ponto de vista, nos revelou alguns elementos significativos que sinalizaram para uma convivência mais harmoniosa entre professores e alunos.

O professor “professor” dá a impressão de estar plenamente envolvido com o processo educativo das novas gerações, as quais são percebidas como parceiras nesta caminhada. Dessa forma, para o professor “professor” o foco de sua atuação está direcionado tanto para a transmissão dos conteúdos historicamente construídos pela humanidade, quanto para as relações humanas que se estabelecem em sala de aula, procurando o equilíbrio instável entre estes dois aspectos.

Este professor considera o conhecimento que o aluno possui como ponto de partida para apresentar e ensinar o conteúdo do programa, incentivando-o, auxiliando-o a buscar outros saberes, sendo a função do professor “professor” a de fazer a ponte entre os dois estágios do conhecimento do aluno. Além disso, a postura do professor “professor” em sala de aula tende a ser de referência, pois domina o conteúdo da disciplina, no entanto, procura aprimorar-se, planeja a aula mas também aceita as demandas dos alunos, mantém com eles uma relação de cumplicidade e respeito mútuo, ao mesmo tempo em que preserva a distância dos papéis educativos, mantendo a assimetria necessária no processo educativo, resultando em um lugar de fronteira.

A autoridade está pautada na confiança recíproca, na credibilidade e na legitimidade outorgada pelos alunos. Mesmo que provisória e inconstante, o professor “professor” parece conseguir ‘conquistar’ diariamente o aluno, que em troca lhe deposita a autoridade necessária para que o ensino aconteça.

O professor “professor” utiliza desta autoridade pessoal para realizar os

princípios básicos de sua função: acolher e avaliar o aluno. Ocupa, pois, um lugar simbólico que é, concomitantemente, de mestre, aquele que recebe o outro na sua diferença e procura aprimorá-lo, mas também de profissional, exercitando a capacidade de julgar o desempenho do aluno. De um ou outro modo, a relação que o professor “professor” estabelece com o aluno parece ser condição essencial para que o processo educativo ocorra.

Para este professor, a violência em meio escolar estaria baseada principalmente na qualidade das relações que se estabelecem na sala de aula. Mesmo reconhecendo a complexidade do fenômeno como tendo a influência de fatores externos à escola, advindos de aspectos sociais, políticos, culturais, etc, são os fatores produzidos no interior da estrutura escolar e que propiciam a sua manifestação é que importam para reflexão.

Neste sentido, para o professor “professor” não se trata de achar um ‘culpado’ pelos atos de violência, mas de percebê-la como parte constitutiva do ato educativo e, a partir daí, pensar em formas que possibilitem que ela se reduza. Certos embates entre professor e aluno são condições fundantes da convivência geracional e, portanto, do ato de educar. No entanto, eles não precisam, necessariamente, tomar contornos violentos. Outras formas de encontro com a diferença são possíveis.

Quanto à escola pública, é considerada por estes professores como espaço privilegiado para viver com a alteridade, concebida como enriquecedora das relações humanas. Neste sentido, ela proporcionaria o exercício da cidadania, pois aí as regras de vida coletiva seriam partilhadas.

Nesta instituição também haveria uma maior possibilidade de o pensamento crítico se desenvolver, pois, por não estar diretamente vinculada aos princípios mercadológicos hegemônicos da sociedade, pode propiciar uma análise destes de maneira mais independente e autônoma. Deste aspecto derivaria a oportunidade de a escola pública ser uma agência privilegiada da promoção de mudanças da realidade social, despertando o caráter transformador da educação.

Todavia, cumpre ressaltar que este grupo não é homogêneo. Nele, as particularidades de cada sujeito são manifestadas. Assim, embora características

semelhantes componham o conjunto, também há conflitos e disputas internas, porém elas geralmente são administradas democraticamente.

De fato, mesmo não tendo como objetivo apresentar uma única forma de lidar com a violência, certamente, a nosso ver, a atuação do professor “professor” mostra brechas que possibilitam melhorar as relações no interior da instituição escolar, acenando para novas formas de sociabilidade.

Tais mudanças ocorreriam por meio de ações que buscassem o equilíbrio, mesmo que instável e provisório, entre a promoção da diferença e a construção de contratos educativos comuns entre professores e alunos, nos quais regras de vida em grupo fossem definidas e respeitadas reciprocamente.

Seria o mesmo que formular um novo pacto educativo que tivesse como meta reconstruir o papel social do professor como representante do mundo dos adultos e a partir do qual os alunos pudessem se identificar, pedindo-lhes que conservasse os laços com as gerações anteriores, mas que ao mesmo tempo acolhesse o novo por eles empreendido, sem o qual toda e qualquer educação parece não ter sentido.

Por fim, um pacto social que recupere a própria importância da educação escolar pública enquanto instituição produtora do conhecimento e promotora de encontros com o outro e, portanto, lugar privilegiado para a formação e transformação do gênero humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (2002). *Violências nas escolas*. Brasília, UNESCO.

ABRAMOVAY, Miriam (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Miriam Abramovay (coord.). Brasília, UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação.

AQUINO, Júlio Groppa (1998a). A violência escolar e a crise da autoridade docente. São Paulo, *Cadernos CEDES*, ano XIX, n. 47, p.7-19.

_____ (1999b). A indisciplina e a escola atual. In: AQUINO, J.G. (org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, p.181-204.

ANTELO, Estanislao (2002). A insônia insuportável e a cega confiança pedagógica. *Anais do III Colóquio do Lepsi: psicanálise, infância e educação*, São Paulo, Lugar de Vida/IP/USP, p.25-33.

_____ (2004). Algumas consequências inesperadas do declínio da figura do professor tradicional. *Anais do IV Colóquio do Lepsi: os adultos, seus saberes e a infância*, São Paulo, FEUSP, p.40-50.

ARENDT, Hannah (2003). *Entre o Passado e o Futuro*, tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo, Perspectiva.

_____ (2005). *A condição Humana*, tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro, Forense-Universitária.

BARROSO, João (2003). Ordem disciplinar e organização pedagógica. In: CORREIA, Jose Alberto; MATOS, Manuel Matos (orgs.) *Violência e violências da e na escola*. Lisboa, Afrontamento, p.65-71.

BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*, tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Zahar.

_____ (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*, tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar.

_____ (2007). *Vida líquida*, tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar.

BOURDIEU, Pierre (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente á escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*, tradução de Aparecida Joly Gouveia. Petrópolis-RJ, Vozes, p.39-64.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis-RJ, Vozes.

CANDAU, Vera Maria (2001). *Escola e Violência*. Rio de Janeiro, DP&A.

CARDIA, Nancy (1997). A violência urbana e a escola. Rio de Janeiro, *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano II, n. 2, p.26-69.

CASASSUS, Juan (2007). *A escola e a desigualdade*, tradução de Lia Zatz, Brasília, UNESCO.

CHARLOT, Bernard (1987). A libertação da escola. Deve-se suprimir a escola? In: BRANDÃO, Zaia (org.) *Democratização do ensino: meta ou mito?*, tradução de Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro, Francisco Alves, p.79-99.

_____ (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, tradução de Bruno Magne. Porto Alegre, Artmed.

_____ (2002a). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre, *Sociologias*, ano 4, n. 8, p. 432-443.

_____ (2002b). *Carta de Porto Alegre pela Educação Pública para Todos*,

apresentada no Eixo III - A afirmação da sociedade civil e dos espaços públicos, Conferência Especial: Educação - do II Fórum Social Mundial, disponível em: http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=14_2_4&cd_language=1

Acesso em: 18 fev. 2009.

_____ (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*, tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre, Artmed.

CHARLOT Bernard; EMIN Jean-Claude (coord.) (1997). *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris, Armand Colin.

CODO, Wanderley (coord.) (2000). *Educação, carinho e trabalho*. Rio de Janeiro, Vozes.

CORTELLA, Mario Sergio (2007). *Nos labirintos da moral*. Campinas-SP, Papirus.

DEBARBIEUX, Eric (1996). *La Violence en milieu scolaire* 1^{er} État des lieux. Paris, ESF.

_____ (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v. 27, n.1, p.163-193.

_____ (2002a). *Violência nas escolas e políticas públicas*. DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.), tradução de Patrícia Zimbres. Brasília, UNESCO.

_____ (2002b). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.), tradução de Patrícia Zimbres, Paula Zimbres. Brasília, UNESCO.

DUBET, François (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet, tradução de Inês Rosa Bueno. São Paulo, *Revista Brasileira de Educação*, n. 6, p.222-231.

_____ (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização, tradução de Gisélia Franco Potengy. *Revista Contemporânea e Educação*, ano III, n. 3, p.27-33.

_____ (2003). A escola e a exclusão, tradução de Neide Luzia de Rezende. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p.29-45.

ELIAS, Nobert (1996). *O processo civilizador: A formação do estado e civilização*. Vol. 2, tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro. Zahar.

ESTEVE, José Maria (1999). Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.) *Profissão professor*, tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto, Portugal, Porto Editora, p.95-108.

FORQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artmed.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p.101-138.

GUILLOT, Gerard (2008). *O resgate da autoridade em educação*, tradução de Patricia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, Artmed.

GUIMARÃES, Áurea Maria (1988). *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas-SP, Papirus.

_____ (1996). Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, p.73-82.

_____ (2005). *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas-SP, Autores Associados.

HAROCHE, Claudine (2005). Crise da consciência contemporânea e expansão do saber não cumulativo. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p.347-362.

HILLMAN, James (2002). As virtudes da cautela: um apelo ao despertar de nossas respostas estéticas, tradução de Norma Telles. *Margem*, n. 15, p.87-93.

ITANI, Alice (1998). A violência no imaginário dos agentes educativos. Campinas-SP, *Cadernos CEDES*, ano XIX, n. 47, p.36-49.

JAEGER, Werner (1989). *Paidéia: a formação do homem grego*, tradução de Artur M. Parreira. São Paulo, Martins Fontes.

KUPFER, Maria Cristina (1998). Violência da Educação ou Educação violenta? In: LEVISKY, David Léo (org.), *Adolescência: pelos caminhos da violência*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p.129-137.

LARROSA, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p.20-28.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (2006). Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Porto Alegre, *Revista Educação*, ano XXIX, n. 1, p.55-64.

MORAIS, Regis (1989). Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: MORAIS, Regis (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas-SP, Papirus, p.17-29.

MURARO, Luisa (1992). Sobre la autoridad femenina. In: BIRULÉS, Fina (copiladora), *Filosofia y género: identidades femeninas*. Pamplona, Pamiela, p.52-63.

ORTEGA, Rosário; REY, Rosario (2002). *Estratégias educativas para a prevenção*

da violência, tradução de Joaquim Ozorio. Brasília, UNESCO.

PATTO, Maria Helena Souza (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica a psicologia escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz.

PELLEGRINO, Hélio (1987). Pacto Edípico e Pacto Social. In: PY, Luiz Alberto (org.) *Grupo sobre grupo*. Rio de Janeiro, Rocco, p.195-205.

PERALVA, Angelina Teixeira (1995). Crise do trabalho na Europa Ocidental: crise da sociedade, crise da Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p.94-101.

_____ (1997). Escola e violência nas periferias nas francesas. Rio de Janeiro, *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano II, n. 2, p.7-25.

SANTOS, José Vicente Tavares dos (2001). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p.105-122.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos (1998). Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. São Paulo, *Revista Brasileira Ciências Sociais*, v. 13, n. 38, p.151-165.

SENNETT, Richard (2001). *Autoridade*, tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Record.

SEVERINO, Antônio, Joaquim (2005). *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo, E.P.U.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (2004). A escola e a palavra pública: apontamentos para uma reflexão em educação e psicanálise. *Anais do IV Colóquio do Lepsí: os adultos, seus saberes e a infância*, São Paulo, FEUSP, p.59-67.

SPOSITO, Marília Pontes (1998). A Instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, n.104, p.58-75.

_____ (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p.85-103.

_____ (2002). Demandas populares por escola na relação como mundo do trabalho. In: PRADO, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *À Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo, Edusp, p.99-109.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches; PORTO, Maria do Rosário Silveira. (1998) Violência, insegurança e imaginário do medo. Campinas-SP, *Caderno CEDES*, ano XIX, n. 47, p.51-66.

WAUTIER, Anne Marie (2003). Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. Porto Alegre, *Sociologias*, ano 5, n.9, p.174-214.

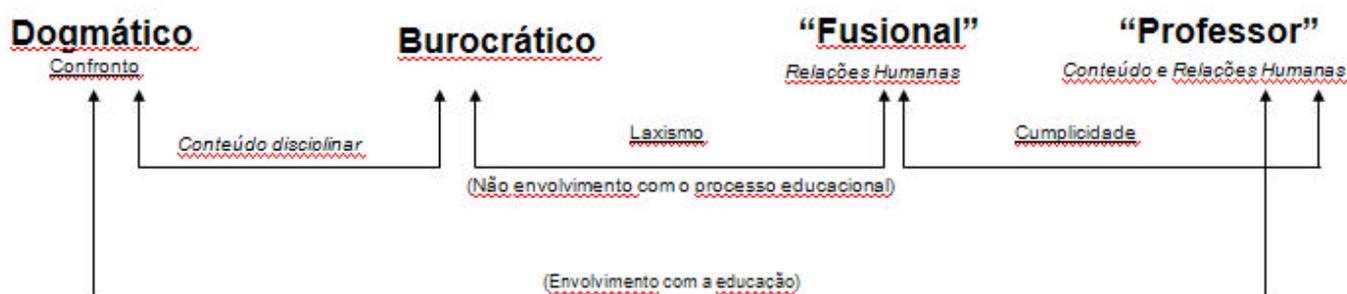
ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina (2001). Violência extra e intramuros. São Paulo, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 45, p.145-164.

ANEXOS

Quadro de professores por grupo de análise

	Disciplinas	Total de professores
Dogmático	História, física, matemática, filosofia, biologia, inglês, sociologia.	10
Burocrático	História, educação artística, matemática, geografia, educação física, biologia, inglês, português.	11
“Fusional”	História, geografia, educação artística, matemática/física, filosofia, química, sociologia, português.	9
“Professor”	Matemática, biologia, português, educação artística, química.	7
		37

Diagrama com as principais características dos grupos analisados



As características em *ITÁLICO* indicam a principal relação que o professor estabelece com a ensino.

Os aspectos SUBLINHADOS mostram a relação predominante que o professor estabelece com os alunos.