

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Célia Auxiliadora dos Santos Marra

**SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR EM TEMPOS DE VIOLÊNCIA NA
ESCOLA PÚBLICA**

Belo Horizonte
2015

Célia Auxiliadora dos Santos Marra

**SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR EM TEMPOS DE VIOLÊNCIA NA
ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientador: Prof.Dr. José Newton Garcia de Araújo

Belo Horizonte

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M358s Marra, Célia Auxiliadora dos Santos
Subjetividade do professor em tempos de violência na escola Pública / Célia Auxiliadora dos Santos Marra. Belo Horizonte, 2015.
237 f. : il.

Orientador: José Newton Garcia de Araújo
Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Violência na escola. 2. Subjetividade. 3. Professores - Atitudes. 4. Professores – Satisfação no trabalho. 5. Sociologia educacional. I. Araújo, José Newton Garcia de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.542

Célia Auxiliadora dos Santos Marra

**SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR EM TEMPOS DE VIOLÊNCIA NA
ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Prof. Dr. José Newton Garcia de Araújo - PUC Minas (Orientador)

Prof. Dr. José Paulo Giovanetti - FEAD - MG (Banca Examinadora)

Prof^a.Dr^a. Maria Ignez Costa Moreira - PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof^a.Dr^a. Sandra de Fátima Pereira Tosta - PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof^a.Dr^a. Carla Valéria Vieira Linhares Maia - UFMG (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 10 de julho de 2015.

*À mãe de Deus, Maria.
Aos meus pais e a Klauss, com saudades (in memoriam).
Ao Walker, meu esposo, pela tolerância em esperar.
Aos meus filhos, netos e noras, estímulos de vida.
À criança que sofre a malvadeza do mundo.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu primeiro e último recurso.

Aos professores e professoras das escolas estaduais A e B, que viabilizaram este trabalho ao se abrirem às minhas indagações.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Newton, pela competência, paciência e doçura ao me ensinar.

Aos professores do Programa de Doutorado em Psicologia que, cada um, com sua sabedoria, sempre se prontificaram a me auxiliar e me conduzir pelos caminhos da pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-graduação, e em especial ao Marcelo e à Cláudia, pela delicadeza, disponibilidade e, apoio durante esta jornada.

Aos funcionários da vigilância e portaria do prédio da pós-graduação, que ao me abrirem os portões, o fizeram sempre com um sorriso.

Aos meus amigos e colegas da TIP clínica, pelo apoio e pelo que têm me ensinado sobre o ser humano.

À Tânia Rocha, pela imensurável ajuda na organização dos meus trabalhos, com a qual estou aprendendo a engatinhar na ciência da informática.

Ao Matusalém, colega que se fez amigo, pelo companheirismo e ajuda.

Aos amigos nos quais penso agora, e que esta página seria insuficiente para nomeá-los todos.

Aos meus pais, que me ensinaram que o estudo é o caminho do crescimento.

Não posso ser professor, se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.

Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima, apesar de tudo.

Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar; se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser, de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (FREIRE, 2000, p. 115-116).

RESUMO

Esta pesquisa de caráter exploratório teve como objetivo investigar a subjetividade do professor face às violências na escola pública de Educação Básica na contemporaneidade, seu posicionamento, e formas de enfrentamento desse fenômeno. A investigação utilizou a entrevista individual semiestruturada e as anotações do diário de campo para a coleta de dados. A análise foi processada com o auxílio da literatura de referência e da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados apontaram, nas escolas estaduais, a existência da violência estrutural, social, verbal, física e moral, envolvendo professores, alunos e organismos do sistema. Foram apontadas situações que resultam em violência. A violência estrutural teve maior destaque para os professores pesquisados, abrigando principalmente a violação de direitos, a falta de condições de trabalho e de apoio das instituições governamentais afins. Os professores criticam a forma atual de aferir resultados que promovem alunos sem as competências necessárias. Têm concepções diferentes sobre a função social da escola, sobre a função docente e sobre o preparo profissional para lidar com a violência. No enfrentamento do fenômeno na escola, há posicionamentos diferentes, por vezes opostos, dos professores. Uns adotam atitudes compatíveis com os propósitos da educação; outros adotam atitudes incompatíveis com esses propósitos, podendo ser uma parte delas entendida como violência simbólica. Concluiu-se que professores violentados em seus direitos adotam posturas antagônicas na sua prática educativa. Há os que dispõem grandes esforços de superação para reduzirem conflitos e cumprirem sua função. Há os que sucumbem diante dos conflitos prejudiciais e reagem inadequadamente, gerando outros conflitos prejudiciais a si mesmos, aos alunos e à escola. Assim, o estudo indicou necessidades que podem orientar políticas públicas de amparo também aos professores para que possam exercer uma prática educativa de qualidade.

Palavras-chave: Violência escolar. Subjetividade. Professor.

ABSTRACT

This exploratory study aimed to investigate the subjectivity of the teacher in the face of violence in Basic Education of public school in the contemporary world, its positioning and ways of confronting this phenomenon. The research used a semi-structured individual interviews and notes from the field diary to collect data. The analysis was performed with the help of reference literature and content analysis methodology proposed by Bardin. The results showed, in state schools, the existence of structural violence, social, verbal, physical and moral, involving teachers, students and system organizations. Situations were identified which result in violence. Structural violence was greater emphasis on the teachers surveyed, mainly housing the violation of rights, lack of working conditions and support of relevant government institutions. Teachers criticize the current way of measuring results that promote students without the necessary skills. They have different conceptions about school social function, the teaching profession and the professional training to deal with violence. In addressing the phenomenon in school, there are different positions, sometimes opposing, among teachers. Some adopt attitudes compatible with the purposes of education; others adopt attitudes incompatible with those purposes and may be a part of them understood as symbolic violence. It was concluded that teachers violated their rights adopt antagonistic postures, in their educational practice. There are those who expend large overrun efforts to reduce conflicts and fulfill its function. There are those who succumb before the harmful conflicts and react inappropriately, causing other conflicts harmful to themselves, students and school. Thus, the study indicated needs that can guide public politics support also to teachers so that they can exercise an educational practice quality.

Keywords: School violence. Subjectivity. Teacher.

LISTA DE QUADROS

QUADRO1 - Perfil profissional dos professores entrevistados: Escolas públicas de Educação Básica A e B.....	133
QUADRO 2 - Atitudes docentes compatíveis com os propósitos da Educação Básica.....	186
QUADRO 3 - Atitudes docentes incompatíveis com os propósitos da Educação Básica.....	201

LISTA DE SIGLAS

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
AEDI	Avaliação Especial de Desempenho Individual
CAQDAS	Computer Aided Qualitative Data Analysis Software
CRISP	Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FEAD	Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais
FIES	Fundo de Financiamento do Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONGs	Organizações não Governamentais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAG/SEE	Secretária de Estado de Planejamento e Gestão e a Secretária de Estado de Educação
SINPRO MINAS	Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
2 O PROFESSOR ONTEM E HOJE:TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO.....	35
2.1 Panorama da carreira docente no Brasil.....	35
2.2 Expectativas de desempenho docente na sociedade contemporânea	44
3 SUBJETIVIDADE DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA.....	55
3.1 Características da sociedade contemporânea	55
3.2 Conceito de subjetividade	62
3.2.1 <i>Subjetividade como fenômeno social, segundo González Rey</i>	66
3.3 Subjetividade docente e necessidades escolares	73
4 VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	85
4.1 Dimensões da violência.....	92
4.2 Violência em âmbito escolar	98
4.2.1 <i>Experiências internacionais</i>	100
4.2.2 <i>Violência nas escolas brasileiras</i>	108
5 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO.....	117
5.1 Caracterização do contexto das escolas	117
5.2 Metodologia	121
5.2.1 <i>Encalços e percalços</i>	126
5.2.2 <i>As escolas em questão</i>	130
5.2.3 <i>Os professores, sujeitos da investigação</i>	131
5.2.4 <i>Outros profissionais das instituições escolares</i>	134
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	137
6.1 Representação social das violências escolares pelos professores	137
6.1.1 <i>Violência estrutural</i>	143
6.1.2 <i>Violência social</i>	152
6.1.3 <i>Violência física</i>	157
6.1.4 <i>Violência moral</i>	159
6.1.5 <i>Violência verbal</i>	160
6.2 Subjetividade docente no contexto de violências escolares: o que sentem e pensam os professores	162
6.2.1 <i>Sobre a função social da escola e o papel do professor</i>	164
6.2.2 <i>Sobre o sistema de aferição do rendimento escolar</i>	166
6.2.3 <i>Sobre o preparo profissional para lidar com a violência escolar</i>	170
6.3 Atitudes docentes diante das violências escolares	175
6.3.1 <i>Atitudes docentes compatíveis com os propósitos da educação</i>	178
6.3.2 <i>Atitudes docentes incompatíveis com os propósitos da educação</i>	187
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICE A -Roteiro de entrevista com os professores.....	227
APÊNDICE B - Carta-convite aos professores.....	229

APÊNDICE C - Carta-convite aos professores.....	231
ANEXO A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	233
ANEXO B - Termo de Compromisso.....	237

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação teve origem no meu interesse pela educação, que começou na minha infância, se alimentou no meu exercício de magistério e vem se fortificando no exercício de outras funções educativas ligadas à escola. Como filha de mãe professora, me criei entre livros e cadernos ligados às atividades docentes, e isso me despertou o desejo de também dar aulas e traçar meus rumos. Cumprindo meus propósitos, iniciei o magistério na escola pública, nos anos 60. Depois de outros cursos feitos, percorri a docência na escola pública, desde as primeiras séries, até o nível superior. Talvez pelo meu exemplo, minha filha também segue a carreira de magistério. Na Educação Básica da escola pública municipal e estadual, experimentei o ofício de professora, o ofício de supervisora, de gestora de escola e ainda, tive oportunidade de adquirir outras experiências na área da educação, trabalhando na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Como se pode verificar, sou bastante implicada na situação da escola pública, da qual aprendi a ser crítica, no sentido de me apropriar de conhecimentos que pudessem auxiliar no cumprimento da minha função de educadora. As situações de conflitos, a maioria violentos, por que passa a escola nos dias atuais, têm me motivado a pensar alternativas para que os professores possam realizar seus propósitos educativos em benefício de seus alunos. Com esse interesse, cumpri um mestrado em educação, no qual realizei uma pesquisa, em que tive a oportunidade de investigar a temática das violências na escola pública da contemporaneidade. Senti à época que meu propósito de investigação ainda não tinha chegado ao fim.

No tocante às precárias condições de trabalho, com pesar, constato que a situação das escolas de hoje mantém grande parte das características das escolas do início de minha trajetória profissional. Dentre outros condicionantes, se mantém a escalada de desvalorização do magistério, desde os baixos salários e a pouca autonomia docente na criação de meios e modos de lidar com o processo educativo, até o insuficiente aparelhamento da escola pública para desenvolver uma educação de qualidade. Longe de ser uma justificativa para manter o estado das coisas, o certo é que o sofrimento devido aos baixos salários, as condições precárias das escolas e até os atrasos de pagamento com que minha mãe conviveu não constituiu à época motivo para que eu optasse por outra formação e profissão. É de se ressaltar que, a despeito dessas condições adversas que, de certa forma, persistem

na atualidade, a escola continua a ter professores que se dispõem a enfrentá-las para desenvolverem bem seu trabalho. Sem essa disposição, volto a formular a mesma pergunta com que finalizei as conclusões na minha dissertação de mestrado em educação, com referência aos professores: "Sem eles não haveria escola. E sem escola, o que seria de nossas crianças, dos nossos jovens e da nossa sociedade?" (MARRA, 2007, p. 196).

Sabe-se, pelas experiências de quem passou pela escola, e também pelas literatura que aborda o tema (ABRAMOVAY, 2003; ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF 2009; AQUINO, 1998; BOURDIEU; PASSERON, 2008; FOUCAULT, 2015; TEIXEIRA, 2006) que, a pretexto de manter a disciplina e fazer valer o ensino, a instituição tem uma história de imposição de ideias, castigos e maus tratos aos seus alunos, sem que fosse por isso vista como violenta. Esses procedimentos foram legitimizados também pelos pais de alunos e comunidade escolar, como uma providência necessária à formação de "corpos dóceis", adequados à obediência e ao rendimento do aluno na escola. Assim designa Foucault (2015) as formas atuais de adestramento, castração da palavra, exigências de condutas impostas, que se efetivam também nas escolas por força de um poder disciplinador que não suplicia o corpo, como era o costume até final do século XIX. Diferentemente, lhe impõe violência pelo exercício do poder disciplinador, controlador, medidor, exigente, invisível, mas permanente nas instituições. Assim, se dociliza o corpo, fabricando-o do ponto de vista social, econômico e político, tornando-o um corpo produtivo e um corpo submisso (FOUCAULT, 2015). Nesse clima, eram raras as indisciplinas mais severas, ou mesmo algum fenômeno do que hoje se considera violência entre alunos, e deles para com os profissionais da escola. Tampouco em seus portões se noticiavam maiores violências, à parte os costumeiros episódios de ameaças entre alunos na saída das aulas, ou mesmo os achaques e intimidações rotineiras, e que atualmente se configura como *bullying*.

Vivenciando o magistério público estadual, experimentei dois episódios de violência na escola: um deles, no meu primeiro ano de docência, em que testemunhei o clima de comoção social pelo assassinato de uma diretora, cometido pelo pai de um aluno, no interior de uma instituição escolar. Era algo inusitado e inadmissível na década de 60 e abalou emocionalmente o professorado. Outra vivência do fenômeno se deu à época da minha gestão da escola pública, em que sofri ameaça de agressão física feita por um grupo liderado por uma mãe de aluno,

por motivos de que, até então, não tomara conhecimento. É que uma professora teria impedido o aluno de entrar sem uniforme e eu, como representante da escola, fui alvo da insatisfação da mãe. Senti o peso emocional de uma ameaça desse porte, mas felizmente tudo se resolveu com a palavra. É oportuno que se diga que o uso do uniforme, mais que um costume, naquela comunidade, minimizava as diferenças entre quem tinha e quem não tinha roupas dignas para ir à escola.

As condições da escola atual, diferentemente da minha experiência de, há pelo menos 30 anos atrás, incluem, por exemplo, as novas configurações dos diferentes segmentos sociais, a exemplo da família em que, via de regra, a maioria das mães de alunos, tal como seus maridos, se ausentam de casa para o trabalho em horário integral; o perfil dos sujeitos da sociedade hipermoderna que, instigados pelos apelos da mídia, recrudescem em seus desejos por bens de consumo; os avanços na conscientização dos direitos de cidadania que estimulam os sujeitos a demandarem mais justiça, dentre outras. Até mesmo acontecimentos que até então eram tidos como indisciplinas, e que os professores davam conta de conduzir, hoje, por vezes, são apontados por eles como violência. Esta realidade tem constituído um desafio para a escola e coloca para a instituição a responsabilidade de reconhecer os direitos e as diferenças de seus sujeitos e dialogar com eles. A palavra é o recurso que viabiliza a compreensão e a negociação entre pares, propicia o reconhecimento da alteridade e pode contribuir para reduzir as dificuldades de convivência, sobretudo no tocante aos relacionamentos intersubjetivos.

A propósito da indisciplina, estão cada vez mais presentes na escola acontecimentos perturbadores do ambiente escolar, e que genericamente têm sido alardeados como violências em meio escolar, como mencionamos antes. Entretanto, fatos acontecidos na escola podem ser de indisciplina e não essencialmente de violência, conforme mencionamos no capítulo 2, embora ações que são em princípio de indisciplina, se não conduzidas adequadamente, possam culminar em eventos violentos, como os consideraram autores citados nesta pesquisa. Essa confusão semântica pode explicar por que uns consideram fatos conflituosos acontecidos na escola como violências escolares e outros tantos parecem banalizá-los. A esse respeito, Debarbieux (2002b) considera um erro acreditar que definir violência possa dar significação exata do fenômeno. Daí a polissemia do conceito.

Principalmente a partir dos anos 60, a escola pública brasileira, criada para a elite social, passa a ser pressionada pela organização do movimento operário brasileiro que reivindica a inclusão de seus filhos na escola. Paulatinamente esse direito vem sendo conquistado e constitui expectativa das crianças e seus pais, ainda que estes não estejam plenamente atendidos. A escola, desde então, constituiu motivo de orgulho para quem nela estivesse e motivo de aspiração e luta para quem estivesse fora dela. Também significava crescimento de oportunidades e também de proteção. Entretanto, nos últimos anos, principalmente a partir de 1980, pelo que nos é dado a conhecer através da mídia e das produções científicas, como comenta Spósito (1998), a insegurança se faz mais presente nas escolas. A conturbação nas relações entre seus pares, com destaque para os alunos entre si e deles para com os demais profissionais da instituição escolar, e também as agressões ao patrimônio público e particular, intimidam seus protagonistas. Essas violências que tomam vulto na sociedade são, por vezes, reproduzidas e produzidas na escola. É o que afirma Abramovay (2003) e Abramovay, Cunha e Calaf (2009) nos seus estudos sobre o fenômeno no Brasil. Do lugar de porto seguro, as instituições escolares têm ocupado o lugar de mais um risco para seus alunos e profissionais.

Considerando essa realidade, a escola parece não se adequar às necessidades do sujeito contemporâneo, tampouco tem sido atendida em suas necessidades. O aluno mudou de perfil; as famílias e as comunidades se configuram e se reconfiguram, implicadas nessas novas necessidades sociais. Os alunos que chegam à escola já não mais se submetem às exigências que não são negociadas. Suas necessidades são forçadas a cada minuto diante dos apelos do consumo compulsivo e dos ganhos fáceis; dos laços afetivos frouxos e substituíveis a curto prazo; do prazer buscado a qualquer preço e do individualismo exarcebado. A tradição e o futuro perdem força para o imediatismo do presente na busca do prazer a qualquer custo, pela falta de sentido existencial (BAUMAN, 2001; GIOVANETTI, 2009, 2012).

Contextualizada nessa sociedade, a escola tem sido buscada, não somente pela sua função educativa, mas como forma de extravazamento das pressões cotidianas sofridas pelos alunos no seu ambiente de convivência e, também para suprir as ausências parentais na responsabilidade para com seus filhos. Tem sido o lugar em que os pais os deixam, para poderem corresponder às demandas do

mercado, em trabalhos com jornada às vezes superior às oito horas diárias estabelecidas na Lei trabalhista. Nessas considerações, as expectativas da família em relação às escolas extravazam a tarefa do ensinar e do educar. Ou como se refere Nóvoa, há um transbordamento das tarefas cometidas à escola que a impede de pensar e executar novas ideias (NÓVOA, 2009).

Desse modo, os profissionais escolares e sobretudo os professores se vêem às voltas com tarefas e responsabilidades transferidas pelas famílias e que não fazem parte do seu *metier* docente. Além dessa mistura de papéis, a escola tem sido bombardeada por violências sociais que ultrapassam seus muros, trazendo incalculáveis consequências para a comunidade escolar. As brigas entre alunos, até então corriqueiras e sem maiores consequências, têm evoluído para agressões mais frequentes e severas, inclusive em sua forma mais grave, com perda de vidas ainda jovens, o que tem trazido o pânico e o desestímulo a alunos e professores. Os maus tratos, o abandono parental, as carências de toda ordem, fruto de uma perversa distribuição de renda e exclusão social, e a exposição ao tráfico e uso de drogas são riscos que têm origem na comunidade dos alunos e se reproduzem no seio da escola. Essa situação se reverte de grande complexidade, em que não se distingue uma causa específica que se atribua às violências vividas no interior da escola e em seus portões. O fenômeno é multifacetado, forjado numa tessitura de muitas causas e efeitos, e por isso mesmo se coloca como um campo aberto a muitos estudos para respaldar as respostas de enfrentamento dessa situação.

A partir dos anos 90, como nos levam a crer as observações de Spósito (1998), o interesse pelas violências em âmbito escolar vem suscitando vários estudos na tentativa de compreender o fenômeno e subsidiar estratégias voltadas para a redução desses eventos. Só assim, se pode dar lugar à educação de que a população necessita e que corresponde ao papel que a escola tem que desempenhar. A essas produções científicas, somei minha contribuição ao concluir, em 2004, uma pesquisa em uma escola pública estadual de Educação Básica de Belo Horizonte, em que ouvi profissionais de todas as funções e observei a dinâmica escolar, buscando saber o que pensavam esses atores a respeito dessas violências escolares e suas consequências no cotidiano da escola (MARRA, 2007). Para tanto, empreendi uma pesquisa de produções acadêmicas da área, que viessem dar suporte ao diálogo com os dados colhidos. Nessa pesquisa, as violências físicas e verbais de alunos contra alunos, deles contra professores e outros profissionais da

escola, e também o vandalismo contra o patrimônio público e particular foram as mais citadas.

A bibliografia consultada nessa pesquisa pouco mencionou, nas violências entre alunos e professores, as implicações para a prática docente, especialmente enfocando as reações dos professores diante das situações de risco na escola. Foram ressaltadas as violências sociais de privação e risco a que os sistemas submetem os alunos e também os professores, e que resultam em respostas violentas. Especificamente em referência à relação professor-aluno, espinha dorsal de todo processo pedagógico, a figura do professor tem sido focalizada especialmente como vítima exposta às situações de violência que chegam à escola, sem, contudo, haver uma clareza do tipo de vitimização que resulta das vivências dessas violências. Dizer dos baixos salários e das carências socioafetivas dos alunos parece surtir pouco efeito na redução das incidências de desrespeito e perigo maior vividos na escola.

Não se tem clareza do impacto dessas violências na subjetividade docente e nem clareza da repercussão de atitudes decorrentes, tomadas por eles na sua prática educativa. Sabe-se que a díade professor-aluno, tanto produz resultados positivos esperados, como resultados negativos, quando, na intersubjetividade, as diferenças não são reconhecidas e nem consideradas. Além disso, como sói acontecer nos relacionamentos humanos, há toda uma injunção de várias ordens que atravessam as relações intersubjetivas na escola, produzindo situações pró e contra a educação. A ampla divulgação na mídia e nos estudos sobre fatos classificados como violências na escola, não deixa dúvidas de que os eventos envolvem a comunidade escolar, cujas formas variam, desde as frequentes agressões verbais, chacotas, até agressões físicas severas, atribuídas quase sempre aos alunos e/ou seus pais, além das depredações do patrimônio público e privado. Ultimamente, como se tem evidenciado na mídia, e confirmado pelas entrevistas realizadas com os professores participantes desta pesquisa, até mesmo eles e os outros profissionais da instituição têm respondido, de forma inadequada, as agressões e desrespeitos sofridos, e que, ao mesmo tempo, lhes têm causado intenso mal-estar. Entretanto, apesar da progressão dos estudos sobre as violências na escola, ainda não se sabe suficientemente dos efeitos dessa situação em que se colocam os docentes, tanto para si mesmos, quanto para os alunos e para a sociedade.

Essa é toda uma problemática que vem se tornando insustentável para manter viva a escola na contemporaneidade. A despeito dessa realidade denunciada em diversos estudos, constitui fato curioso que os professores ainda continuem nas escolas, desempenhando sua função de magistério (MARRA, 2007). Seria essa situação o desejo dos professores no seu caminho profissional? O que esses profissionais identificam como violência escolar? Distinguem atitudes docentes nesse contexto de violências e que provavelmente não aconteceriam em contexto escolar inverso? Conseguem definir em que circunstâncias essas atitudes acontecem? Distinguem alguma mudança marcante na sua prática docente em função dessas vivências? Demandam algum preparo profissional para lidar com as violências acontecidas no seu cotidiano escolar?

Responder a essas questões constitui mais um avanço para se retirar o professor da zona obscura do contexto social em que somente sofre as violências, e colocá-lo como participante ativo dessa situação em que vive a escola e que se confronta com sua intenção primeira ao escolher a carreira docente. Nossa intenção é de contribuir para que a sociedade conheça mais ainda a situação da docência nas escolas públicas de Educação Básica, implicada nas violências, e contribuir para amparar o professor e restaurar nele a motivação que sustentou sua escolha pelo magistério. Uma das formas de se contribuir seria conhecer possíveis situações não sabidas que atravessam o ofício do mestre, e que acabam por desviar o curso da docência para caminhos distantes dos propósitos da escola.

As faces da violência parecem ser incontáveis porque são alimentadas por muitas vertentes e sofrem mutações ao sabor das situações que as produzem. Então, por mais que se investigue esse fenômeno desafiador e devastador, mais se torna necessário desenvolver investigação rigorosa, para que se desnudem a cada vez, e o mais rápido possível, os lados desse fenômeno que nos tem custado tão caro. Somente assim, se pode conhecer os laços indesejáveis que estreitam as violências e a escola, e que seguramente são muitos, porquanto a violência se produz numa teia de condicionantes que se imiscuem e geram tentáculos que alcançam situações as mais inusitadas.

Uma vez que não se torna possível apreender em um só estudo todos os lados desse problema instigante, cada recorte que se fizer caminhará em direção ao conhecimento mais completo, e que tornará possível ampliar a visão de alternativas para redução desses conflitos prejudiciais. Voltar a atenção para os professores na

situação das escolas na contemporaneidade, contribui para tornarem visíveis as possíveis consequências das violências explícitas ou sutis, para sua ação docente. Tais eventos quase sempre são decorrentes do desenrolar de um processo intrincado de situações vividas anteriormente, em passado remoto ou recente, em que a escola tem sido envolvida, do qual as respostas dos docentes nesse sentido são somente decorrências de um contexto de violências gerais.

A maioria dos professores que opta pela licenciatura (GATTI; BARRETO, 2009) faz uma opção livre pela carreira de magistério, que tem por função primeira formar e informar cidadãos. É também o que se comprovou nas entrevistas desta pesquisa. Assim, as violências correm em direção oposta a essa intenção, e então, se pode pensar em como se posicionam os docentes diante dos eventos de violência que atravessam seu caminho e sua realização profissional. Evidencia-se que, nesta busca, pouco auxilia a concepção do docente apenas como vítima passiva de situações vivenciadas na escola, uma vez que não há neutralidade na relação pedagógica, tampouco passividade entre seus protagonistas. São todos implicados nos relacionamentos pessoais e profissionais (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Dessa problematização se originam os objetivos da presente pesquisa, cujo interesse maior focaliza a vivência direta ou indireta do professor nesses fenômenos geradores de tensão que resultam em violências, e que integram sua subjetividade e afetam sua ação docente, podendo frustrar suas expectativas pessoais e produzir também respostas inadequadas. Considera-se vivência direta a experiência em que o professor teve participação efetiva no evento, e a vivência indireta, aquela que envolveu outros atores, e da qual o professor tomou conhecimento, através de simples presença no evento, ou através de notícias de outros na sua instituição ou mesmo em outras escolas.

Tem se em vista neste estudo, dar voz exclusivamente aos professores envolvidos e escutá-los a partir da modalidade de entrevista semiestruturada, de cunho individual, possibilitando a obtenção de respostas às indagações da pesquisa. Como objetivo primário, este estudo visa compreender a subjetividade do professor face às violências na escola pública estadual de Educação Básica de Belo Horizonte - MG, quanto às formas de enfrentamento das violências, e quanto ao seu posicionamento decorrente de sua implicação nesses fenômenos. Como desdobramento deste objetivo pretende-se distinguir situações consideradas pelos

professores como violências em âmbito escolar; identificar circunstâncias apontadas como disparadoras desses fenômenos; identificar as formas como os docentes têm respondido às situações de violência da escola e suas consequências; distinguir as demandas de preparo profissional apontadas para lidar com as violências na escola da contemporaneidade.

Estes objetivos direcionaram a investigação para a busca de um respaldo teórico para os temas centrais, quais sejam: subjetividade docente, professor e violências escolares. À medida das necessidades em que surgiram temas transversais de interesse, reservamos espaço para investigá-los, na intenção de somar esforços para que a contribuição deste estudo sobre a situação das escolas e dos docentes em Minas Gerais possa se agregar aos demais estudos brasileiros.

A investigação se organizou em sete capítulos, seguindo uma lógica de discussão que inicia pela introdução, estabelece o referencial teórico básico para os temas centrais, discorre sobre os caminhos trilhados pela investigação, analisa e interpreta os dados à luz dos pressupostos teóricos e apresenta as conclusões de pesquisa.

O primeiro capítulo, introdutório, apresenta o nosso interesse de pesquisa; problematiza a questão das violências escolares e a subjetividade do professor; justifica o estudo; estabelece os objetivos e discorre sobre a organização da investigação. É nessa introdução que se lança a pergunta fundamental da pesquisa e as perguntas decorrentes das hipóteses de investigação.

O capítulo 2 focaliza o professor, na intenção de se conhecer quem é ele, principalmente contextualizando historicamente a carreira docente da rede pública de ensino, a trajetória empreendida pelo professor para sua profissionalização e reconhecimento, a situação de trabalho do professor de Educação Básica nesse tipo de escola e as expectativas e exigências de desempenho docente.

O capítulo 3 diz respeito à compreensão do conceito de subjetividade e subjetividade docente, com os quais os dados de pesquisa foram também construídos, e em que as situações de violências na escola puderam ser conjugadas e discutidas. Não se poderia discutir subjetividade divorciada do contexto contemporâneo. Por isso, fez-se oportuno o conhecimento de estudos, principalmente de Bauman (2001) e Giovanetti (2009, 2012) que vieram caracterizar a sociedade contemporânea da qual fazemos parte, e que a ela se agregam atitudes, valores e demandas da sociedade hipermoderna da qual, especialmente os

alunos da escola da atualidade, são fruto. Por serem os dados obtidos no contexto institucional específico, vimos nas ideias de Bock, Furtado e Teixeira (2000), Ferrari (2010), González Rey (2001, 2003, 2005,) amparo teórico que privilegia a construção da subjetividade social, considerando-a como decorrente de momentos de individualidade e sociabilidade, que a engendram de forma única e contínua em situações configuradas nas condições socioculturais específicas. Discorre sobre sentimentos, pensamentos e atitudes do sujeito no seu contexto sociocultural, nele integrando a individualidade e a sociabilidade humana numa produção única e continuada.

São ideias que auxiliam a compreensão do processo de subjetivação de professores e da construção da subjetividade docente, contextualizada nesse momento sócio histórico e cultural da contemporaneidade, e que requer novas formas de atuação na escola, tal como recomenda Nóvoa (2009). Vista desta perspectiva, a subjetividade docente, produzida sob certas condições, pode apontar caminhos de superação dos desencontros inaceitáveis na escola.

O capítulo 4 se refere às violências escolares, a partir do conceito de violência, abordado por autores nacionais e estrangeiros que sustentam o diálogo com as ideias e posicionamentos dos professores entrevistados. Abordar esse tema nos confronta com uma questão epistemológica que dificulta a construção do conceito, o que lhe imprime um caráter polissêmico. Essa polissemia decorre das diferentes situações em que o fenômeno é produzido e de seus diferentes significados. Depende, por isso, da voz das vítimas e das consequências do fenômeno, podendo abranger, desde incidentes estressantes que escapam à punição, até a agressão brutal punida por lei (DEBARBIEUX, 2002a).

Para abordar as violências em âmbito escolar, fez-se necessário discutir o fenômeno da violência no âmbito da sociedade contemporânea, e que também chega às instituições escolares. Para isso foram buscadas nas ideias de Arendt (2001, 2003, 2004, 2009, 2014) e Michaud (1989), além de alguns de seus interlocutores, reflexões que conduzem ao pensar as violências na sociedade de que a escola faz parte.

Arendt (2001, 2009) colabora determinantemente para reduzir a polissemia conceitual da violência, ao distinguir a natureza instrumental desse fenômeno e estabelecer a diferenciação da violência, muitas vezes confundida com o poder, a força, vigor e autoridade. Essa distinção colabora para direcionar a leitura dos

dados, ainda mais que a voz dos professores faz ressonância com as reflexões da autora.

O trabalho de Michaud (1989) aborda o tema da violência, abrangendo a etimologia da palavra, as definições usuais, as formas de manifestação do fenômeno, examinadas à luz de alguns ramos da ciência. Seus estudos ajudam a objetivar e exemplificar os discernimentos feitos por Arendt, tipificando os eventos de violência que auxiliam na compreensão desse fenômeno social. Em relação às violências escolares, por ser um dos temas centrais de interesse da pesquisa, recorreremos a um número maior de autores, notórios pelas suas contribuições. Ao nível internacional, buscamos o referencial teórico principalmente de:

- a) Colombier, Mangel e Perdriault (1989);
- b) Debarbieux (2001);
- c) Debarbieux (2002a);
- d) Debarbieux (2002b);
- e) Debarbieux e Blaya (2002);
- f) Charlot (2002);
- g) Bourdieu e Passeron (2008),
- h) Viscardi (2003), que congregam esforços no sentido de auxiliarem na compreensão do termo em países da Europa, América Latina e Caribe. Nos estudos brasileiros, a pesquisa se respaldou principalmente nas contribuições de Guimarães (1998);
- i) Lucinda, Nascimento e Candau (1999);
- j) Abramovay e Rua (2002);
- k) Abramovay (2003);
- l) Marra (2007);
- m) Marra e Tosta (2008);
- n) Gonçalves e Tosta (2008);
- o) Silva e Nogueira (2008);
- p) Abramovay, Cunha e Calaf (2009);
- q) Grinspun e Azevedo (2014);
- r) Rigotti e Tosta (2009), dentre outros que compõem a referência.

O capítulo 5 aborda o percurso da investigação, desde os caminhos para a obtenção dos dados, até sua análise. Esses dados foram obtidos através das entrevistas realizadas com 9 professores de 2 escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino de Belo Horizonte, e obtidos também das observações registradas no diário de campo. Com eles foi estabelecido o diálogo com os objetivos da pesquisa e com as referências teóricas, através da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2006).

O capítulo 6 se destaca por ser aquele que responde diretamente às indagações da pesquisa. Expõe o que os sujeitos consideram como violência na escola e deixa perceber situações do cotidiano escolar em relação a esse fenômeno. Evidencia respostas dos docentes, compatíveis e incompatíveis com as intenções educativas, diante das situações de violência nas escolas.

O capítulo 7 é dedicado às considerações finais, em que as informações obtidas na pesquisa permitiram obter respostas às indagações que inspiraram os objetivos da investigação. Dessa forma, se buscou conhecer as inquietações dos professores decorrentes da situação de violência que acomete a escola, e alertar a tantos implicados na educação, para os apelos também dos professores para uma escola de qualidade, e, assim, agregar valor às demais contribuições de estudos dessa natureza.

2 O PROFESSOR ONTEM E HOJE: TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Segundo Arroyo (2002), a docência é a condição profissional exigida para cumprir a tarefa de professor. O ato de professar é uma maneira de ser, e a docência é considerada profissão. Estas duas percepções se mesclam no imaginário social e pessoal (ARROYO, 2002). Assim, para se compreender a construção da subjetividade do professor no exercício da autoridade docente e na convivência com dificuldades, tais como os episódios de indisciplina e violência, importa fazer uma alusão à trajetória da construção da carreira docente, com seus louros e suas mazelas. Com o propósito de auxiliar nessa discussão, e considerando, sobretudo, o decurso da carreira docente na rede pública de ensino, faz-se oportuna uma breve revisão do surgimento do magistério no Brasil, para se conhecer os embates que condicionam a situação dos professores e professoras do ensino público nos tempos atuais.

2.1 Panorama da carreira docente no Brasil

Na formação do povo brasileiro, a educação se fez necessária para a continuidade do saber trazido pelos colonizadores, a fim de garantir a posse das terras descobertas, em benefício da Coroa Portuguesa (SAVIANI, 2008). Para cumprir esse intento, os colonizadores se valeram da competência dos padres da Companhia de Jesus, uma ordem católica, secular na Europa, que tinha como missão primeira levar a fé cristã aos rincões do mundo, carregando a bandeira da conversão para a educação dos povos. Os primeiros jesuítas aportaram no Brasil em 1549, chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega (SAVIANI, 2008), com o carisma de evangelizar e educar. Assim, conjugavam o sacerdócio e a educação na atividade docente. Dessa forma, desde os primórdios da educação jesuíta, a função de professor foi considerada uma vocação, uma salvação, uma missão nobre, um ideal de serviço acima de outros interesses. A educação confessional era rígida, tal como se praticava também no ambiente familiar. Conhecimentos e metodologias seguiam o ideário da educação do Velho Mundo, que valorizava os conteúdos eruditos e a memorização como evidência de aprendizagem, independentemente do interesse dos aprendizes. O respeito ao mestre se justificava pelo temor aos castigos físicos impingidos pela escola e pela família, que, assim, os legitimavam, fortificando o

autoritarismo dos mestres (ROMANELLI, 2003).

Com o crescimento populacional, o início do desenvolvimento industrial, e, ainda, em consequência da saída dos jesuítas do Brasil, a educação que era prerrogativa das elites, cresceu, pressionada pela demanda de jovens e adultos em busca da educação. Foram criadas escolas, o que também demandou o aumento do contingente de mestres. Até a década de 20, como relata. Teixeira¹ (1999) perdurou a oferta de uma escola primária gratuita, com perfil de classe média, destinada a todos, ainda que todos não a tivessem alcançado. Vigorava um ensino secundário, atual Ensino Médio, bifurcado em duas modalidades: uma destinada a conduzir as classes mais favorecidas ao Ensino Superior; e a outra, um ensino técnico-profissional e uma escola normal, destinados a estabilizar os ânimos e desanimar as classes populares a prosseguirem seus estudos no Ensino Superior. Este deveria atender os filhos da falida elite açucareira rural, dando início à classe de funcionários e dos doutores (TEIXEIRA, 1999).

Especificamente para atender a escola primária, que correspondia às quatro primeiras séries do ensino formal, surgiu em Niterói, em 1830, a primeira Escola Normal pública da América Latina, de nível secundário, com o objetivo de formar professores para “as primeiras letras”. Mais tarde, no início do século XX criam-se universidades para formar professores para o ensino secundário, que abrangia as atuais séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A partir daí, esclarece Romanelli (2003), tornou-se uma prerrogativa de cada Estado brasileiro criar esse tipo de escola. Mesmo assim, a formação acadêmica dos docentes não era uma exigência rigorosa para atuação nas escolas e, até então, nelas atuavam os profissionais liberais, como médicos, advogados, engenheiros e os autodidatas (GATTI; BARRETO, 2009). Essa exigência somente se efetivou com o Decreto-lei 8530, de 02/01/46, que oficializou as finalidades da Escola Normal, e, dentre elas, a formação de professores para a escola primária. Para formar professores para o ensino secundário foi agregado, na década de 30, mais um (1) ano de disciplinas da área da educação aos cursos de formação de bacharéis, e também ao Curso de Pedagogia, para formar especificamente professores para abastecer a Escola Normal. Aí nasceram os primeiros cursos de formação de professores para a Educação Básica, ou seja, o professor generalista para as quatro primeiras séries, e

¹ Conferência pronunciada em 1957, no Clube de Engenharia, Rio de Janeiro.

os professores especialistas nas disciplinas, para atenderem as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No transcurso da carreira docente, outras modificações são notificadas, o que não vem ao caso para nosso interesse de pesquisa.

Das exigências de formação, até seu cumprimento em maior escala no país, muitas décadas se passaram. A admissão de professores leigos continuou a preencher a lacuna deixada pela carência de professores habilitados, segundo as exigências da lei. A maioria desses professores leigos geralmente era admitida por indicação de pessoas influentes na comunidade, a maioria delas filiada a algum partido político, e em que o preparo para a docência era o que pouco contava (ROMANELLI, 2003). Entretanto, o salário do professor não acompanhou a expansão do ensino. Com a baixa remuneração, o desinteresse pelo magistério, principalmente por parte dos homens, ajudou a abrir portas para a mão de obra de mulheres. A pouca oportunidade de trabalho para elas no setor produtivo, o horário da escola compatível com as responsabilidades domésticas e a semelhança com as funções maternas tornaram o magistério atrativo para as mulheres (FERREIRA, 1998).

Muitos desses docentes também eram provenientes de meio social desfavorecido, cuja carreira docente representava uma ascensão profissional e social (LELIS, 2008). São características que ainda hoje compõem o perfil de entrada dos alunos nos cursos de formação para a área da educação, a origem modesta de um bom número desses alunos dos cursos de formação de professores em relação a alunos de outros cursos, conforme comprovam Gatti e Barreto (2009). A grande maioria é egressa da escola pública; provém de pais que, em torno da metade, é analfabeta, ou que cursou somente as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (GATTI; BARRETO, 2009). São características que nos ajudam a compor o perfil desses professores e nos levam a pensar na possibilidade de essa clientela necessitar de cursos de formação de boa qualidade, para que possa suprir essas possíveis carências e desenvolver um trabalho docente a contento.

Até então, a função docente tida como sagrada, garantia aos professores um respeito que não colocava em cheque sua competência, e em que o salário justo era o que menos contava. Imbuídos de autoridade e, na maioria das vezes, de autoritarismo, tudo o que fizessem na escola, geralmente, era referendado pelos pais e pela comunidade. Esse referendo era possível porque a família defendia

valores comuns também de forma autoritária e, dentre eles, o respeito aos mais velhos e às autoridades, que para a maioria das famílias, eram pessoas consideradas “estudadas”. Professor era uma autoridade social na escola e fora dela, escreve Ferreira (1998). Arendt (2001), ao formular um conceito de autoridade, inclui o respeito e reconhecimento inquestionáveis por pessoas ou mesmo cargos, em que não se faz necessário uso da força. Pode-se entender que essa autoridade a que se refere Ferreira (1998), trata-se principalmente de uma autoridade do cargo e função, tal como deixa entender Arendt (2001). Apropriando-se da autoridade do seu cargo, o professor quase sempre impunha também um respeito autoritário aos seus alunos, sustentado por ameaças e castigos. Esse reconhecimento vindo, sobretudo, da comunidade é que sustentou essa autoridade e admitiu também esse autoritarismo. Devido às rápidas e profundas mudanças sociais na contemporaneidade e a dificuldade do Estado e da escola em acompanhar tais mudanças, o histórico autoritarismo docente, em confronto com o novo sujeito também individualista da contemporaneidade, pode muito bem estar contribuindo para os embates prejudiciais que tomam vulto nas escolas, a exemplo do aumento dos episódios de indisciplina, confrontos desrespeitosos entre os atores escolares, e mesmo violências explícitas.

A imagem de vocacionado, missionário, salvador, até hoje ainda não desapareceu completamente da imagem social do professor, a despeito das lutas pelo reconhecimento da docência como profissão (ARROYO, 2002). Não se sabe ao certo o momento em que o magistério empreende uma descida vertiginosa na escala social e os professores perdem prestígio. Entretanto, na década de 60, a classe docente passa a não se contentar somente com as exaltações à nobre profissão, e o profissional passa a reivindicar veementemente melhores salários. Começa então a ser visto como profano no imaginário social, deixando de ser comparado aos santos e exibindo sua condição de ser humano, de carne e osso, com suas necessidades terrenas, como todas as outras pessoas. Com isso, passa a tomar consciência do seu trabalho e de sua remuneração, muito abaixo das profissões que não exigem tanto estudo. “É certo que a remuneração não é tudo, mas a vocação, o preparo profissional, a motivação e crenças, não se alimentam apenas de idealismos”, afirma Ferreira (1998, p.92).

É a época dos primeiros movimentos pró-valorização da educação e da carreira docente. Os movimentos mais evidentes desde os anos 70 vêm investindo

em descolar a imagem do ofício de professor como algo sagrado e reconhecê-lo como um trabalho igual a qualquer outro, com direitos e deveres de cidadania. O magistério passa a rejeitar as penúrias da docência como um sacrifício integrante da sua identidade e, assim, seu sacrifício não é mais aceito como nobreza da profissão, mas alardeado como denúncia e estratégia de luta por melhorias profissionais (FERREIRA, 1998).

Oliveira (2010) nos exorta a pensar que a desvalorização da docência seja atribuída também à obrigatoriedade do Estado de atender a crescente demanda popular por escolarização. Se por um lado se amplia a oportunidade de manter a escola para todos, e também a oportunidade de atuação dos docentes nas escolas, por outro lado, essa prerrogativa transforma o Estado no maior empregador de professores. Tal situação veio dificultar a valorização do magistério como profissão, uma vez que, genericamente, o termo profissão “se refere a atividades especializadas que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho.” (OLIVEIRA, 2010, p.19). Desse conceito, faz parte a autonomia e o controle do profissional sobre seu processo de trabalho, a exemplo dos médicos e advogados, e cuja prerrogativa foi perdida pelos docentes ao serem controlados pelas normas regimentais do Estado e das instituições de ensino. Nessas condições, a primeira luta pela profissionalização do magistério esbarra na construção do seu próprio estatuto funcional que regulamenta a profissão dos professores como funcionários do Estado. Essa regulamentação veio lhes retirar a autonomia e o autocontrole sobre seu ofício. Sem essas condições, além de outras tantas, diz Oliveira (2010), a profissão de magistério passa a ser considerada como tentativa de profissionalizar algo que se faz de forma amadora, e também vista como organização e busca de valorização social e econômica de um grupo profissional, composto de distinções e complexidades (OLIVEIRA, 2010).

Entre a luta pelo *status* profissional e a condição de funcionário público, o professor passa a vivenciar a ambiguidade no exercício da docência. Como profissional, o professor demanda maior autonomia no exercício da profissão. Como funcionário, o professor se submete às normas de organização do ensino por parte do Estado, consideradas como massificação da educação, prejudicando seu ambiente de trabalho, desvalorizando-o e o desqualificando. Esse processo se torna irreversível a partir da democratização do ensino e a consequente expansão

obrigatória dos sistemas escolares pelo Estado, que, a cada vez, oferece mais oportunidades de emprego e trabalho aos professores (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Lelis (2012), a literatura internacional da última década alertou para o empobrecimento da educação e para o perigo do controle político do trabalho do professor, que contribui para desvincular as atividades de criação, daquelas de execução. Também alertou para o perigo das ideologias subliminares ao princípio da racionalidade técnica que definem a profissão docente. Compreender as significações do trabalho do professor e resolver a confusão de identidade desse trabalho - se é apenas uma ocupação, ou uma ocupação em processo de profissionalização, ou uma ocupação semiprofissionalizada - poderia valorizar seus agentes e os instrumentar para enfrentar os desafios ligados à escola de massa (LELIS, 2012). Mesmo antes dessa percepção, Fernandez Enguita (1991) já dizia que o magistério talvez fosse a profissão que mais vem passando por um processo vertiginoso de desprestígio.

Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão da concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração Pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta (FERNANDEZ ENGUITA, 1991, p.49).

Assim desvalorizado, professor passa a ser esquecido pelo poder público. Uma das consequências dessa condição é que, explorado em sua força de trabalho, o professor corre em busca também de escolas da iniciativa privada que lhe apontam um rendimento maior. Tosta et al. (2009) comprovaram que os professores têm maior interesse e se empregam mais nas escolas da rede particular (78%) do que nas escolas da rede pública de ensino (18%). Torna-se evidente que as escolas da rede pública não são atraentes para os professores (TOSTA et al., 2009). O saldo dos que trabalham nas duas redes de ensino ao mesmo tempo, são as jornadas duplas, triplas, que lhes exigem trabalho até à exaustão para lhes render melhores condições de vida financeira. Tal situação, que persiste, aliada a outras variáveis, vêm contribuindo para o desgaste da imagem do professor com consequências negativas para a educação brasileira (MARRA, 2007).

Dessas consequências, se pode destacar, como exemplo, o stress advindo da sobrecarga de trabalho e o aparecimento de enfermidades psicossomáticas, entre elas, a Síndrome de *Burnout* (LIPP, 2006; REINHOLD, 2006) Além disso, essa

imposição concorre para o esgotamento dos recursos culturais do professor, uma vez que as oportunidades de enriquecer seu currículo com experiências advindas da frequência a eventos culturais, ou uma boa leitura lhes são restritas pela falta de tempo (GATTI; BARRETO, 2009; LELIS, 2008). No curso da história, das lutas e greves, a caminho da valorização, a imagem social do professor se desvincula daquela imagem profissional tão reconhecida, que causou orgulho na família e na sociedade, para ser vista como uma profissão execrada pela família e desvalorizada por outros segmentos sociais e profissionais. Essa situação teve reflexos, tanto dentro, quanto fora da escola, no individual e no coletivo. As chacotas na mídia, envolvendo a figura do professor, por causa dos baixos salários; as pichações dos prédios escolares, por exemplo, são sinais evidentes do processo de desvalorização do professor. O seu espaço docente, desta feita, passa a ser qualitativamente igual aos outros espaços pouco valorizados e, assim, ele já não desfruta do prestígio de antes, e é considerado um profissional como os outros.

Como se evidencia, a perda de prestígio, do poder e do *status* do professor não se deve somente à feminilização da docência, mas, também, a todo esse processo de dessacralização e proletarização do magistério e do professor na educação escolar brasileira (FERREIRA, 1998). Essa situação também desestimula os alunos pela escolarização, uma vez que, na opinião deles, estudar muito e ganhar pouco, como professor, faz o estudo não valer o esforço. Para eles, há formas mais fáceis e mais produtivas de ganhar dinheiro sem muito estudo, como é o caso das atividades do tráfico de drogas (MARRA, 2007). Tal percepção pode contribuir para reduzir a demanda por cursos da área da educação, como se tem sabido pela mídia e por estudos, alguns dos quais fazemos referência nesta pesquisa (NÓVOA, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; GIÚDICE, 2013).

Encarado hoje como profissional, representado por uma associação de classe, o professor tenta congrega as reivindicações por uma escola de qualidade e, conseqüentemente, pela sua valorização como se deve. Mesmo assim, ele ainda carrega os resquícios de divinização, em ocasiões em que a sociedade, sobretudo a família, espera dele mais que sua função, e o pressiona a fazer milagres na escola com os recursos insuficientes, ao passo que, como diz Ferreira, ele talvez deseje um novo lugar social (FERREIRA, 1998). O ofício de mestre no imaginário popular constitui uma identidade que arrasta traços afetivos, sociais, religiosos e culturais, construídos historicamente, concomitantes à identidade de trabalhadores e de

profissionais como quaisquer outros, conquistados a duras penas na luta de classes (FERREIRA, 1998; ARROYO, 2002). “Onde todos esses fios se inter cruzam, tudo isso sou eu. Resultei de tudo” (ARROYO, 2002, p. 33).

A propósito, comprovando-se a atualidade dessa situação, Giúdice (2013) publicou no jornal “O Estado de Minas” o artigo “Quem quer ser professor?”, em que retratou a percepção que se tem atualmente do presente e do futuro dos professores da escola de Educação Básica no Brasil. Segundo a jornalista, o Censo da Educação Superior de 2013, divulgado pelo Ministério de Educação e Cultura, mostra o futuro sombrio dos cursos de licenciatura com a perspectiva de salas vazias. Também confirma que os cursos de licenciatura têm tido o menor aumento percentual, em comparação aos bacharelados dos cursos superiores. O Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO Minas), em 2013, estima que em todo o País, o número de alunos dos cursos de licenciatura caiu cerca de 60% nos últimos 6 anos. Até mesmo na escola da rede particular de ensino, as condições dos professores não são as melhores. Segundo o SINPRO Minas, o desinteresse pela docência se deve à desvalorização da carreira e da identidade docente, por conta da violência, baixos salários, desinteresse dos alunos e exploração do trabalho em atividades além da carga horária devida.

Segundo a jornalista, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estima que até 2013, faltavam 170 mil professores de matemática, física e química na Educação Básica nas escolas do país, o que tem mobilizado algumas universidades, dentre elas a Pontifícia Universidade Católica de Minas Geras (PUC Minas), a oferecer recursos, tais como bolsas de estudo para atrair os alunos para o magistério. O reitor desta universidade, D. Joaquim Giovani Mol Guimarães, reitera que “essa vocação transformada em profissão” é extremamente desvalorizada, porque a remuneração está muito aquém daquilo que o professor necessita para ser bom e um cidadão digno dentro da sociedade (GIÚDICE, 2013).

Ainda no mesmo artigo, o professor de Política Educacional, Dr. Carlos Jamil Cury, manifesta sua preocupação com a qualidade da educação, diante da exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 12 796, de abril de 2013, que estendeu, a partir de 2016, a obrigatoriedade do ensino para crianças, a partir dos 4 anos até os 17 anos. Se não houver educação de qualidade, de nada adiantará a medida, exorta o educador. (GIUDICE, 2013). É de se notar no discurso do Magnífico Reitor da PUC Minas a consideração de que o ofício de professor é

uma vocação transformada em profissão. Entendendo-se que essa vocação a que se refere o Reitor tenha o mesmo sentido do que era tradição, comprova-se que, até os dias atuais, a docência como vocação separada da docência como profissão, ainda povoa o imaginário social.

Como se evidencia, não são somente os baixos salários, advindos dessa condição, e nem o descaso do governo os principais vilões do desprestígio da carreira do magistério. Essa desvalorização faz parte de um processo amplo que se manifesta em situações específicas e envolvem as instituições e seus sujeitos. É mais prudente pensar em um contexto mais amplo, que envolve outras situações, a exemplo do simbólico ou do imaginário social construído acerca da docência e do professor (FERREIRA, 1998). Assim também entende Arroyo (2000), quando diz que o ofício de professor tem uma construção identitária que abrange o social, o cultural e o político que se mistura com o econômico e com outros interesses que extrapolam a escola. Tais traços configuram esse coletivo, essa função docente da escola.

A desprofissionalização também passa pelas várias funções que a sociedade contemporânea tem exigido da escola, e que o professor não se sente preparado para corresponder. São frequentemente obrigados a desempenhar funções de outros profissionais, tais como, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, entre outras. Essa situação ambígua tem contribuído para descaracterizar a profissão docente, instaurando um sentimento de perda de identidade do professor, com prejuízos incalculáveis nas suas relações intersubjetivas, principalmente com seus alunos, e propiciando também a perda de autonomia e autoridade.

Concorrendo para o desprestígio da carreira docente, Oliveira (2010) observa que as iniciativas de abertura da escola à participação da comunidade, através de muitos programas sociais voluntários, acabaram por veicular a ideia de que “o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico e, portanto, pode ser discutido por leigos e praticado por voluntários.” (OLIVEIRA, 2010, p.26). É o caso do programa “Amigos da Escola”², em que pessoas da comunidade se adentram à instituição, muitas vezes sem a permissão

² “Amigos da escola” é um programa criado pela Rede Globo de Televisão e emissoras afiliadas, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com o objetivo de melhorar a escola pública de Educação Básica. Incentiva a participação de profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade em atividades voluntárias, complementares às atividades básicas da escola.

dos professores e gestores, entram nas salas de aula, circulam pelos corredores e por outras dependências do prédio, a pretexto de que a escola, sendo pública, os autoriza a adotar essas atitudes. Tal situação é considerada pelos professores como uma invasão, uma ingerência, uma forma de desautorizá-los na realização de suas atividades profissionais (MARRA, 2007).

Ainda nessa direção, Oliveira (2010) comenta que “muitos professores se veem ameaçados quando nesses espaços se busca abrir a chamada ‘caixa-preta’ da sala de aula e, em geral, reagem duramente a essas tentativas.” (OLIVEIRA, 2010, p 26), considerando essa investida como um atentado à sua condição de professor. A desmotivação para o desempenho docente decorre da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante, uma vez que tem que vigiar comportamentos de alunos, preencher papeletas administrativas e outras tarefas fora da sua função. Esta situação, por vezes, incita a suspeita por parte dos pais, e mesmo da população, de que os professores não são bons. A impressão é que o mais importante na atividade educativa não se tem feito com a devida competência. A autora ainda completa, ao dizer que

Os exames externos promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca permanente de mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola traz muitas vezes o sentimento para os docentes “estarem sob suspeita”. Por parte desses outros agentes, é como se fossem reforçados permanentemente a fiscalizar a escola e o trabalho dos professores, manter uma vigilância próxima e permanente junto ao corpo docente. (OLIVEIRA, 2010, p.24).

A carreira docente tem passado por vários dispositivos legais que determinam a obrigatoriedade do Estado para a educação e as decorrentes exigências de desempenho dos professores. É o que falamos no capítulo seguinte.

2.2 Expectativas de desempenho docente na sociedade contemporânea

Nóvoa (2000) situa a profissão docente oriunda de duas vertentes. Uma delas se apoia na tradição pedagógica humanista. Esta dimensão focaliza a formação docente e se concentra na constituição da subjetividade do professor no seu fazer pedagógico, com ênfase nos saberes adquiridos na experiência, na prática pedagógica e nos processos formativos. Mas, nos dias atuais, a outra vertente que valoriza profissão docente tem dado ênfase a um conjunto de competências e

capacidades de cunho predominantemente técnico, reduzindo essa profissão docente à dimensão técnica da ação pedagógica (NÓVOA, 2000). Tal condição vai se adequar ao perfil da sociedade contemporânea e ao perfil da economia globalizada, e que têm manejado a educação como uma mercadoria, em que os professores estão ao seu serviço, regulados por diversos controles e guiados por paradigmas de eficiência e eficácia. Uma vez que o maior campo de trabalho para a docência é a escola pública, e o Governo é o grande empregador de professores, evidências dessa redução chegam à escola de Educação Básica com a criação da Lei Estadual 14.694/03 (MINAS GERAIS, 2003), do Acordo de Resultados, como parte do Choque de Gestão, efetivado pelo Governo de Minas Gerais, a partir desse ano.

Em 2008, pela Lei 17.600/08³ foi implantado o referido acordo que, dentre um elenco de intenções de melhoria do serviço público, incluindo a educação, estabelece metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos seus professores efetivos e efetivados. Deixa à parte os professores apenas designados (não efetivos), incorrendo em uma divisão entre esses segmentos profissionais que fazem o mesmo trabalho. O cumprimento das metas estabelecidas na Lei pesou na responsabilidade dos professores que, individual e coletivamente, ficaram responsáveis pelo seu próprio desempenho e produtividade e, ainda, foram responsabilizados pelo desempenho da instituição escolar (DUARTE, 2014). Como compensação, foi instituído o prêmio de produtividade aos profissionais da Educação Básica e que se efetiva através de uma metodologia de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) e Avaliação Especial de Desempenho Individual (AEDI). A aferição de resultados obedece a uma periodicidade anual dos trabalhos dos profissionais, em que se incluem os professores estáveis e os professores em estágio probatório, respectivamente, e que juntos traduzem o resultado da instituição. A intenção é corresponder às expectativas de mercado de trabalho e melhorar o ranking da educação brasileira na classificação internacional da qualidade da educação patrocinada por muitos países. Os resultados dessa avaliação são traduzidos em pontos que correspondem no total de 100, um ano

³ Lei MG 17600/08- Cria acordo, resultados e prêmio de produtividade para os profissionais da Educação Básica em que inclui os professores. A Resolução SEPLAG/SEE n. 7.110/09 Estabelece a metodologia de AEDI para os professores em estágio probatório e ADI para os demais professores efetivos. Avalia metas e ações planejadas para o período, o desenvolvimento profissional, relacionamento interpessoal, compromisso profissional e institucional, habilidades técnicas e profissionais. (MINAS GERAIS, 2009).

letivo de trabalho, e valem um mês de salário do professor. Sob essa tensão de comprovação de desempenho e ameaça de desemprego ou perda de salário, o professor também compromete sua saúde. Essa instabilidade profissional e emocional abre caminho para toda sorte de desrespeitos, violências e desmotivação docente. (OLIVEIRA, 2001).

Na compreensão desse processo de transmutação do professor e seu reconhecimento profissional, Arroyo (2007) retoma o debate sobre a perda da autoridade docente e a preocupação de como tratar os valores e a ética nas relações interpessoais na escola. Esse não reconhecimento não se refere tanto à competência pedagógica do professor, mas, sobretudo, à incapacidade de o docente se fazer reconhecer pela sua autoridade moral que dê conta de restabelecer a ordem, a disciplina, o respeito e o interesse em fazer aprender. É oportuno saber, como afirmam Arendt e Ludz (2004), que autoridade requer reconhecimento, que por sua vez, não se obriga, mas tem que ser construída. Essa tem sido uma das competências da escola.

A despeito do conteudismo e do cientificismo que têm caracterizado a docência, o professor ainda apela para o reconhecimento de sua autoridade moral, e também a escola continua tentando se afirmar como ambiente ético e moral. Entretanto, a ameaça a essa autoridade depende de vários fatores, com ênfase nas gerações de adolescentes e jovens, com seus valores, saberes e sua relação com a cultura, com o Estado e com a educação (ARROYO, 2007). Bauman (2001) Giovanetti (2009, 2012), são críticos dos sujeitos da sociedade atual, em que se observa o individualismo, a dificuldade de estabelecer laços sociais sólidos, o desprezo à tradição e às perspectivas de continuidade, a busca pelo prazer imediato e fugaz, dentre outras características, às quais fazemos referência no capítulo 3 deste documento.

Considerando as ideias destes estudiosos, e considerando também as crianças, adolescentes e jovens dessa contemporaneidade, há que se pensar no desafio da escola em interagir com eles. É dessa tarefa de interação da escola no trato com o aluno e a educação que falam Tardif e Raymond (2000). Destacam que boa parte do que o professor sabe e do que faz provém de sua própria história de vida, do significado que tem para ele as experiências afetivas na infância com a família, com familiares que são ou eram professores ou estimuladores da profissão. Provém também de sua socialização, enquanto alunos, obtida através da imersão

no seu trabalho discente e nas suas experiências no meio escolar, com professores e colegas, durante, em média, 16 anos, antes de começar a trabalhar. Experiências com a família, escola e professores são capazes de despertar paixões que vão direcionar suas escolhas e alimentar a identidade profissional, assim como a disposição de desempenhar suas funções (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Os estudos de Gatti e Barreto (2009), com base no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE/2005) demonstraram que o grupo de estudantes nos cursos para a docência alcançou um percentual de 50,4% e se concentrou na faixa de renda de três a 10 salários mínimos. Também constatou que 39,2% dos estudantes desses cursos estavam situados na faixa de renda de até três salários mínimos. Segundo as autoras pode ser que esse quadro evidencie um processo de proletarização do magistério, mas pode ser uma evidência de procura por ascensão social, demandada pela população de mais baixa renda.

A maior demanda por outros cursos superiores, cujas vagas são ferrenhamente concorridas é uma realidade histórica. São cursos que dão mais prestígio e mais retorno financeiro, e por isso, procurados por estratos populacionais de maior condição socioeconômica. Os cursos populares são julgados segundo o capital social, econômico e cultural de que fala Bourdieu (2008), que abrange a baixa concorrência por vaga, a pouca valorização da carreira, a expectativa de baixos salários e pouca oportunidade de emprego em lugares sociais de prestígio. Situação assim concorre para a baixa qualidade dos cursos de formação, que forma mal seus alunos, que por sua vez vão mal formar seus futuros alunos. Esse legado é o que perdura fortemente através dos tempos e que a maioria das vezes justifica as escolhas pelos cursos da área da educação (GATTI; BARRETO, 2009).

Tão logo assume o magistério, o professor leva também suas crenças e maneiras de fazer, que são reativadas, tão logo necessite, e que requer também adaptação às rotinas institucionalizadas, aos saberes práticos, seus valores, suas regras. Na profissão, para o professor solucionar seus problemas profissionais, o saber viver na escola é tão importante quanto o saber ensinar na sala de aula.

Então, no saber ensinar, se constata uma “coincidência perfeita entre a personalidade do ator e o papel do agente, ambos justificando-se mutuamente.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223). O saber-ensinar não é uma arte como muitos acreditam, mas o resultado de uma modelagem ao longo do tempo, com força nas primeiras experiências. Apesar disso, essas experiências não se tornam uma mera

repetição, uma vez que os indivíduos também remodelam esses papéis institucionalizados de forma recorrente, por conta dos insumos e das mudanças nas condições de trabalho e, conseqüentemente, nas relações interativas entre os indivíduos e o grupo (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Tais possibilidades amparam a premissa de que o sujeito pode ser influenciado, mas não é determinado pelas suas circunstâncias. Assim, sua liberdade lhe faculta escolhas criativas e de superação das dificuldades, quer sejam advindas de suas experiências anteriores, ou mesmo decorrentes da insuficiência de sua formação profissional. Isso talvez justifique ainda a presença de professores nas escolas, apesar das situações adversas do seu trabalho.

No início da carreira, o professor traz para a escola o ideal que construiu na academia, e que, diante da realidade ali encontrada, lhe produz, por vezes, desilusão e desencontro. Posteriormente, o professor se esforça por se inserir na cultura da escola para obter aceitação dos colegas e interiorizar regras informais de convivência, não somente ligadas a assuntos acadêmicos. É uma necessidade de se integrar e pertencer ao grupo. Nessa fase, o professor pode se entusiasmar ou entrar em choque com a realidade e se decepcionar, ao ponto de desistir da profissão.

Finalmente, há a estabilização e consolidação da função docente, em razão dos vários acontecimentos vivenciados, inclusive das condições de exercício da profissão. É o momento em que o professor desenvolve uma confiança em si, nos colegas e domina os aspectos pedagógicos e relacionais do seu trabalho, que o faculta se engajar na causa da educação. Então, influenciam significativamente no desempenho docente a sua história anterior de vida, a convivência e enfrentamentos na escola, o tempo de exercício na docência que põe em jogo elementos simbólicos, relacionais e emocionais que lhe permitem ser professor. Vivenciando esse processo, se pode ser professor e se considerar como tal (TARDIFF; RAYMOND, 2000).

Pode-se pensar que o professor que logra transpor essa etapa dificilmente abandona a carreira. O papel da instituição, ao proporcionar ambiente favorável à realização do projeto educativo, é determinante para a permanência do professor no magistério. A docência é uma profissão/atuação de natureza relacional, simultaneamente pessoal e profissional; se orienta mais por uma ética que por uma técnica, e apela constantemente para a subjetividade do professor. Assim

entendida, o professor-sujeito se constitui de forma dinâmica e dialética, como resultado de uma configuração subjetiva e de relações intersubjetivas, construídas ao longo de sua história pessoal e profissional, rompendo a dicotomia individual e social, como considera González Rey (2005) ao definir subjetividade social.

Dessa forma, a dimensão profissional da docência se embasa na dimensão pessoal e esta é afetada pelas condições sociais de realização e de operacionalização dessa dimensão profissional, considerando seus aspectos organizacionais, institucionais e sociais (ALMEIDA, 2009; GONZÁLEZ REY, 2001, 2003, 2005). Isto posto, podemos dizer que a escolha de ser professor não se prende somente a aspectos externos à profissão, ligados, por exemplo, ao mercado de trabalho e à consequente remuneração, mas que é, antes de tudo, uma escolha orientada por afinidades e afetos. Se fosse somente orientada pelas adversidades, não teríamos professores para nossas escolas. Entretanto, o interesse primordial do professor pelo magistério se compromete diante das sabidas intempéries do exercício da função docente, podendo desestimulá-lo a permanecer na escola e também, a criar e recriar aí formas de promover a educação. González Rey (2003) faz perceber que na relação pedagógica há momentos de crescimento individual e social, e momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento. Atentando-se para essa realidade, se pode desnudar, na atuação docente, aquilo que concorre para preservar esse crescimento individual e social e, dessa forma, minimizar os momentos de repressão e constrangimento.

Os principais protagonistas da ação educativa na escola são, indubitavelmente, o professor e o aluno. E a tal ponto estão imbricados na mesma intencionalidade que, ainda que se privilegie enfocar um deles, dificilmente se conseguirá fazê-lo sem um mínimo de referência ao outro. Como nos relembra Melo (2002), cada protagonista da escola possui suas expectativas em relação a si mesmo e ao outro, tendo como pano de fundo o desejo da sociedade, a qual a escola representa. Falar então do desempenho do professor na relação pedagógica é falar das expectativas da instituição, da comunidade, dos alunos e dos professores. Melo (2002) constata na escola que

O aluno desejado é aquele que não tem problemas e que não causa problemas; e o não desejado é aquele que precisa ser educado; a preocupação predominante dos professores em sala de aula é com manifestações de conduta de ordem afetivo-social e disciplinar dos alunos; o lugar reservado às considerações relativas ao processo de aquisição e

produção de conhecimento, na análise dos professores sobre os alunos é praticamente irrelevante (MELO, 2002, p.135-136).

Qualquer sucesso dessas intenções do professor em relação a seus alunos passa pela via da autoridade docente (MELO, 2002). Mas como afirma Aquino (1998), para que a ação do professor consiga obter o resultado desejado na escola, torna-lhe imprescindível uma autoridade que lhe propicie ordenar o processo educativo. E a autoridade, no seu significado, remete ao poder de comandar. Isso leva a entender que, quando a instituição outorga poder ao professor para desenvolver seu trabalho, reconhece nele a superioridade de saberes científicos e a autoridade de colocá-los em prática. E essa superioridade e autoridade consideradas como poder se exercitam, fundamentalmente, na relação pedagógica na sala de aula (AQUINO, 1998). Esse lugar de poder definido pelo sistema educativo se legitima na autoridade do professor para a ordenação do processo. Sem essas condições, não há poder efetivo, segundo o que nos faz entender Arendt (2001).

Considerando que o aluno também tem expectativas quanto à escola e a seus professores, Melo (2002) ressalta que, nessa dinâmica, ao mesmo tempo em que o aluno julga seus professores como autoritários, eles também reclamam quando esses professores não exercem sua autoridade em momentos em que se sentem prejudicados em seus direitos e poderiam fazê-lo. Freire (2000) acrescenta que a autoridade docente rígida e mandonista não considera a criatividade do aluno. Entretanto, a autoridade coerente e democrática que considera a importância de si mesma e a liberdades dos educandos para construir um ambiente de disciplina verdadeira, nunca minimiza a liberdade, mas aposta nela. A autoridade genuinamente democrática acredita que a verdadeira disciplina não existe no silêncio e na estagnação, “mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.” (FREIRE, 2000, p.104).

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) acrescentam que alunos não gostam da escola porque professores não os respeitam, não se importam com eles, somente querem ganhar dinheiro, não os deixam falar, debocham, xingam, discriminam e são injustos com notas, acusam sem provas, ameaçam e por vezes até os agredem fisicamente. Os docentes, por sua vez, fazem queixas semelhantes em relação aos seus alunos, expressando frustração, medo e insatisfação, e optando, muitas vezes, pelo afastamento temporário, ou mesmo definitivo das suas funções. Então, nesse

território pedagógico se encena o drama em que, de certa forma, alienados, professores e alunos se digladiam, se incriminam mutuamente, amam-se e se odeiam, olham-se sem se verem (MELO, 2002; ARCHÂNGELO, 2004).

Segundo Abramovay; Cunha e Calaf (2009, p. 117), “os alunos esperam que os professores sejam eficazes, respeitosos e compreensivos.” E, que os professores expliquem bem um bom conteúdo, não ocupem o tempo de aulas falando de assuntos que não têm a ver com o que está previsto para ensinar, deem direito e voz aos alunos, demonstrem se importar com eles, e que não falem às aulas. Ainda compõe esse perfil, a demonstração de confiança nos alunos, a polidez, a justiça, o tratamento igualitário, sem preconceitos. São expectativas que dizem respeito às exigências de ordem ética, técnica, humana e relacional. A importância do professor no convívio na escola e as necessidades de se investir também na sua formação humana, levando em consideração essas demandas, também são corroboradas pelas autoras. Somente ensinar conteúdo não é suficiente para as boas relações intersubjetivas na escola. “Um bom professor é aquele que mescla qualidades pedagógicas e relacionais”. O contato pessoal e a afetividade são imprescindíveis para um ambiente agradável e propício a uma boa aprendizagem (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 120). Pode-se pensar que a demanda discente para que o professor ensine o conteúdo possa evidenciar um vício de receber o conhecimento pronto, estimulado por práticas pedagógicas inadequadas. Mas Freire (2000) vai afirmar a necessidade da competência docente para ensinar bem os conteúdos, mas exorta para a necessidade do testemunho ético e da coerência do professor em classe que permitam aos alunos uma construção do seu conhecimento (FREIRE, 2000). Pode-se concluir que os próprios alunos que condenam o professor prepotente também afirmam a necessidade de o professor ser firme na sala de aula, no cumprimento das normas escolares. Pode e deve ser firme, sem ser prepotente e autoritário. A reciprocidade de tratamento não desejável resulta em desencontros e violências. Independentemente da frequência da ocorrência, esses insultos e agressões não poderiam mais fazer parte do cotidiano das escolas.

A violência que se insere no contexto pedagógico também acontece em resposta às imposições desnecessárias de professores aos alunos, em que autoritarismo se confunde com autoridade. Esses professores, por considerarem certos comportamentos dos alunos como uma agressão pessoal, se sentem acuados e desrespeitados. E, por não saberem a atitude adequada a ser tomada

diante da situação, entram assim, alienados, na relação dual imaginária, numa luta infrutífera, onde a ordem é “ou eu professor, ou você aluno.” Ninguém ganha, todos perdem neste duelo (CÂNDIDO, 2008, p. 6). A maneira como o professor resolve e assume os conflitos de autoridade em sala não envolve somente um saber instrumental, “mas envolve, inevitavelmente sua própria relação com a autoridade, relação essa que é necessariamente marcada por suas próprias experiências, seus valores, suas emoções” (CÂNDIDO, 2008, p.117).

É importante reforçar que ele atua na docência com seus saberes, a partir de sua vivência, como professor, sua história de vida, seus valores, sua afetividade. Seus saberes, portanto, não se situam somente nas representações cognitivas, mas possuem também dimensões existenciais, afetivas e normativas (TARDIF; RAYMOND, 2000). Entretanto, como estratégia para reduzir a interferência negativa da projeção de si na sua atuação docente, a recomendação de conduta segundo Colombier, Mangel e Perdriault (1989, p. 81) nesses casos, é compreender que “[...] o aluno que me importuna é o suporte de representações que preciso identificar.”

A propósito, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) apontam a violência dura, aquela que consta do Código Penal Brasileiro/1940; a incivilidade; a luta por melhores salários e melhores condições de trabalho, a pressão social e as relações intersubjetivas como possíveis geradoras de adversidades pedagógicas. “Todas essas questões acabam por gerar frustração, tristeza e dificuldades para uma ação mais acurada: os professores choram em sala de aula e descontam a raiva nos alunos” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 134). Há que se pensar então que o ser humano, sob estresse diminui sua capacidade de pensar adequadamente diante das situações do cotidiano, correndo o risco de assumir atitudes que possam resultar em conflitos prejudiciais a si e aos outros.

Pode-se considerar algumas dessas atitudes como características do conjunto de sintomas que integram a Síndrome de *Burnout*, já mencionada neste estudo. Uma vez que o professor é considerado como mediador do processo educativo e facilitador das aprendizagens na escola, conseqüentemente necessita estar em equilíbrio emocional para estabelecer relações intersubjetivas satisfatórias (LIPP, 2006; REINHOLD, 2006; MELEIRO, 2006).

A exemplo de González Rey (2006), Teixeira (2006, p. 3) acredita que a docência é “uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos.”

Portanto, a docência sempre pertence à ordem do humano, ainda que nela ocorram atos de violência e imposição de uns sobre os outros, e ainda que um dos polos se desumanize. E, se pertence à dimensão do humano em relação, também pertence à ordem do político, porque se refere à vida em comum, ao social, portanto, à *polis*.

Então, antes mesmo de se destacar o método de aprendizagem e o lugar em que se efetiva, ou, antes de qualquer outra condição, o que tem sentido, desse ponto de vista “é a relação que se estabelece entre os sujeitos socioculturais, docentes e discentes, onde seja, como seja, e não em seus conteúdos e métodos.” (TEIXEIRA, 2006, p. 4). Pela natureza do seu trabalho, o professor mantém uma relação com forte compromisso e envolvimento amoroso com os destinos e enredos humanos, individuais e coletivos, em que existe a dimensão do cuidar de si e do outro, constituindo assim um gesto político porquanto seja envolvimento com pessoas. Constitui uma imbricação da ética com a estética, portanto, com a alteridade. A condição docente envolve uma trama de interações, trocas, conflitos, entendimentos, e também tensões que geram problemas em relação à hierarquia, poder, força e diversidades de interesses (TEIXEIRA, 2006). Sem atentar para essa peculiaridade, todos os esforços educativos podem ser em vão, porque serão conduzidos na contramão da motivação que o aluno precisa para aprender.

Teixeira (2006) ainda esclarece que a sala de aula é o lugar do desenho de conteúdos e práticas pedagógicas nas interações sociais, no exercício da polifonia das vozes e de múltiplos espaços. Paradoxalmente, é também na sala de aula que o professor em geral se encontra solitário, enquanto os alunos, via de regra, estão em seus grupos de pertencimento. Ali, se reúnem múltiplos sujeitos, com múltiplas histórias, com vários sentidos e significados em relação à escola, à educação, à aula, com diferentes motivações ou desmotivações. “A aula é um acontecimento que combina satisfações e insatisfações, facilidades e dificuldades, bem-estar e mal-estar, bem-querer e malquerer. Indiferenças nela, dificilmente haverá.” (TEIXEIRA, 2006, p. 6). O que está fora é trazido para o interior da escola e da sala de aula. O contexto social e as mazelas dessa contemporaneidade, além de novos fatos e questões, interpelam a escola, trazendo conflitos prejudiciais.

3 SUBJETIVIDADE DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA

3.1 Características da sociedade contemporânea

É a partir das vivências do sujeito e seu contexto social que se pode falar de subjetividade. Então, compreender a subjetividade docente na situação da escola atual, requer atualizar os conhecimentos sobre a sociedade em que ela está inserida. As demandas da sociedade contemporânea impactam compulsoriamente as relações intersubjetivas na escola, envolvendo professor e aluno, assim como os demais profissionais da instituição. Todos são protagonistas desse tempo em vertiginosa transformação, em que os desejos, possibilidades e necessidades individuais e coletivas em busca da pretensa felicidade podem também provocar o desconforto de uns e de outros, colocando-os em confronto.

Diferentemente da Idade Média, em que se destacou a obediência às tradições e aos ditames divinos, o mundo moderno aspirou e apregoeou os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Assim revolucionou a realidade e o pensamento sobre o homem, iniciando a consolidação das experiências subjetivas individualizadas e a consolidação da capacidade de o homem exercer o domínio de si e da natureza. Entretanto, a problematização do conhecimento objetivo e do sujeito continuou a alimentar a discussão entre objetividade científica e subjetividade humana. A nova percepção do homem como sujeito vem dar força à dialética entre a realidade externa e a sua realidade interna, que favorece o encontro intersubjetivo pela via do reconhecimento da alteridade. A essa nova percepção corresponde uma sociedade contemporânea, em que a escola tenta se reinventar para corresponder à nova realidade. Sobre esse tema discorrem autores, tais como Aubert (2003), Bauman (2001, 2009), Giovanetti (2009, 2012) que destacam as mudanças em vários aspectos da condição humana na atualidade, tais como liberdade, emancipação, hedonismo, individualismo, vivência do tempo e espaço, vida em comunidade e trabalho. Refletir sobre essa condição humana se torna importante para se abrir o leque de compreensão sobre a escola contemporânea, em que diferentes sujeitos se integram, em especial o aluno e o professor, constituídos e constituintes dessa subjetividade social.

Bauman (2009) leva em consideração as cidades globais, a partir do fim do século XX, e ressalta as grandes transformações sofridas nesses espaços e

territórios que constituem importantes laboratórios para se conhecer o movimento social e seus efeitos. Isto porque, nas grandes cidades se concentram as funções mais importantes do capitalismo, para onde corre a população em busca de melhores dias. É também nas grandes cidades, como afirma o autor, que a renda se distribui de modo desigual, formando, ao mesmo tempo uma elite global móvel e também um cinturão de pobreza nos bairros populares. Enquanto a elite foge para a fortaleza dos condomínios de luxo, os bairros centrais das cidades se revestem de aparatos de segurança, enquanto os moradores dos territórios periféricos, desprotegidos e destituídos da cidadania se degradam, se tornam marginais e espalham o medo (BAUMAN, 2009). Notoriamente é a escola pública que recebe esse contingente de sujeitos, muitos dos quais trazendo na bagagem reações fundamentadas no medo, na autodefesa e na baixa estima. É nesse espaço também que professores tentam levar a contento sua intenção de educar, ainda que orientados pelos modelos da classe dominante.

O derretimento dos sólidos do projeto anterior à era moderna, talvez devido à imprevisibilidade matemática da natureza humana não produziu novos sólidos perfeitos, previsíveis e administráveis. Ao contrário,

o “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas (BAUMAN, 2001, p. 12).

Para Bauman (2001), essa modernidade líquida entrou numa situação extrema de privatização e individualização, que provocou uma cisão entre a construção individual da vida e a construção política da sociedade. Os indivíduos perderam seus padrões de referência, seus códigos sociais e culturais que pudessem lhes possibilitar, concomitantemente, a construção de suas vidas e se inserirem dentro das condições de classe e cidadania. Assim, deslocados no mundo onde poderiam se situar, devem lutar livremente por sua própria conta e risco para se inserirem numa sociedade cada vez mais socialmente e economicamente seletiva. Construídos na sua própria futilidade, em que vale somente o nexo do dinheiro, em substituição aos vários laços incluídos nas responsabilidades humanas

mútuas, deixam à deriva a complexa rede de relações sociais. “Quando a solidariedade é substituída pela competição, os indivíduos se sentem abandonados a si mesmos, entregues aos seus próprios recursos - escassos e claramente inadequados.” (BAUMAN, 2009, p.21).

A sociedade contemporânea a qual pertencem alunos e também professores prossegue com a compulsiva e sempre incompleta modernização, que, em nome da produtividade e competitividade, exhibe uma insaciável sede de destruição criativa. Ser atual hoje em dia significa também não poder parar. A escola tem se ressentido dessa fragilidade que corrói a autoridade docente, incorrendo também na deterioração das relações intersubjetivas. A falência da eficácia do projeto racional teve reflexos que se espalharam por muitos setores, a exemplo da religião, que dá lugar à desilusão com as promessas de vida pós-morte ou a crença na vida coletiva que cai no descrédito, a começar pelo desmantelamento da vida em família. A crença de que o novo é melhor que o antigo explica, inclusive, o consumismo atual e a obrigação de se fazer constantemente, escolhas. Viver a vida ao máximo é o lema do sujeito da contemporaneidade, e que se mostra bem evidente também na banalização da vida desses adolescentes e jovens das escolas, e em que a perspectiva de futuro cede lugar ao imediatismo (BAUMAN, 2009). Pode-se pensar o esforço que os docentes, também sujeitos dessa sociedade contemporânea, necessitam envidar para atrair essa população jovem para as salas de aula.

Considerando essa performance humana da atualidade, se pode pensar no esforço despendido no diálogo entre professores e alunos, ainda mais que a tradicional suposição de saber atribuída ao professor, agora é posta em cheque, por conta do descrédito em relação às tradições e saberes, considerados em desuso também por seus alunos. A crítica do autor à contemporaneidade em que todos nós vivemos enseja reflexões acerca daquilo que, dessas características contextuais, possa significar as condições dos docentes, referentes a si mesmos, às condições de seus alunos e do contexto social, para cumprir suas funções na escola contemporânea.

A propósito da profissão docente inserida no mundo do trabalho, Bauman (2009) destaca o enfraquecimento da ética social e o privilégio da estética, desequilibrando o ponto no qual se possa envolver e fixar identidades, autodefinições e projetos de vida. A pretensão do indivíduo é se satisfazer em si mesmo, e por si mesmo no trabalho, desprezando os efeitos que possam produzir

nos seus semelhantes em qualquer esfera da vida. Os louros são colhidos de forma individual e não por conta de um projeto coletivo, e é rara a oportunidade em que realmente o trabalho enobrece seu autor, tornando-o um ser humano melhor. Os medos, ansiedades e angústias de hoje são sofridos em solidão. A demonstração de poder, como efeito, se concentra na capacidade de se afiliar ao que é mais leve, portátil, substituível, e na capacidade de se desfazer dos vínculos que possam tolher as oportunidades. É o poder escorregadio, fluido, leve, evasivo, fugitivo e, por isso mesmo, desengajado de quaisquer redes densas de laços sociais. Quer seja no trabalho, nas relações afetivas familiares e, com certeza também na escola, esses laços se tornam descartáveis, assim como o são os objetos, e podem ser rompidos facilmente, a qualquer momento, justamente por serem frouxos.

Se o laço humano, como todos os objetos de consumo, não é uma coisa a ser trabalhada com grande esforço e sacrifício ocasional, mas algo de que se espera satisfação imediata, instantânea, no momento da compra [...] então não faz sentido 'jogar dinheiro bom em cima de dinheiro ruim', tentar cada vez mais e menos ainda sofrer com o desconforto e o embaraço para salvar uma parceria (BAUMAN, 2001, p. 188).

O desafio dessa perspectiva, segundo o autor, é que a negociação de laços duradouros entre as pessoas se torna extremamente difícil. Em decorrência, as pessoas tendem a se tornar irritáveis, intolerantes com os obstáculos que se interponham aos seus desejos. Obviamente, nem todos os desejos humanos são realizáveis e capazes de sufocar o insufocável sentimento de insegurança. Desta feita, a frustração decorrente pode gerar uma intolerância que pode ser levada às últimas consequências (BAUMAN, 2001).

Nem todos os sujeitos estão livres dessa situação, o que leva a reflexão para o território das instituições escolares. Atingidos por essa dinâmica social, os atores escolares, em especial alunos e professores, frustrados em seus desejos e invadidos pela insegurança dos dias atuais, podem responder a essa condição na escola, de diferentes formas, desde as mais construtivas, até as respostas destrutivas. Imbricada nessa rede de situações e interesses, a liberdade, o mais importante bem humano, é reclamada e também temida, porque nem sempre os sujeitos se dispõem a reconquistá-la. Torna-se clara a contradição entre dependência e libertação do sujeito, porque, se antes ele se integrava no social, no coletivo, agora seu destino, como já dissemos, fica por sua própria conta. A atitude

dos sujeitos é de curtição do prazer imediato, não postergável; e enquanto se ocupa de si mesmo, o homem perde a consciência de classe e o sentimento de solidariedade. Nesses casos, muitas vezes, a rotinização de alguns procedimentos, adotada pelo sujeito, assume um poder alienante, pois funciona como anteparo para o sofrimento diante da insegurança face às constantes escolhas (BAUMAN, 2001).

Vivemos a era da tecnologia e as relações intersubjetivas de hoje passam a depender do desenvolvimento tecnológico, que as transformam em uma rede de contatos no mundo global, em tempo real. Se no início da modernidade, a ciência puxava a tecnologia, hoje a tecnologia é o motor do desenvolvimento científico. E a tal grau de expansão e domínio que já não se concebe viver a vida sem o auxílio do desenvolvimento tecnológico. O autor chama a atenção para a dependência social dos aparelhos celulares e outros dispositivos, que viabilizam os contatos virtuais, principalmente pela população, cada vez mais jovem. Apesar de seu aspecto positivo nas comunicações rápidas e de longo alcance, os telefones celulares têm interferido nas relações afetivas, alijando os contatos corpo-a-corpo (GIOVANETTI, 2009).

Essas novas formas de sociabilidade viabilizam, em tempo real, os embates individuais de gangues e de galeras no interior e nos portões da escola, deixando algumas vezes um saldo amargo de toda sorte de violências. Esta afirmação pode ser ilustrada pelo episódio acontecido em 2013, em que um professor de uma escola estadual em Belo Horizonte foi agredido violentamente dentro da instituição, e cuja agressão foi viabilizada através de um contato imediato, por celular, dentro da escola, entre o aluno agressor e a namorada, também aluna.⁴ Se essa tecnologia veio para ficar, como tem se tornado evidente, além da competência técnica para lidar com esses aparatos tecnológicos, o professor certamente necessita de competência relacional para canalizar esses atributos dos alunos para a inovação e a reinvenção de práticas de sociabilidade que possam atraí-los para a escola.

Giovanetti (2012) pondera que talvez o maior sintoma da sociedade atual seja o vazio da própria existência, carente de significados e sentidos de vida. Afirma que “a ausência de rumo que dê significado ao ato, é a perda do sentido.” (GIOVANETTI,

⁴ O professor teria apreendido um trabalho que a aluna fazia para o namorado, dentro de sala, e, ao final, se negou a entregá-lo de volta, indo levá-lo à direção da escola. A aluna chamou o namorado pelo celular. O aluno agressor era reincidente na mesma violência na escola. Dessa vez, agrediu violentamente o professor que sofreu ferimentos graves. O agressor foi conduzido ao Centro de Internação Provisória para ficar retido por 10 dias. (NAMORADO..., 2013).

2012, p.122). Já não se estabelece diálogo para conciliar interesses. A superação dessa realidade somente se pode efetivar através da resignificação das relações intersubjetivas, tendo presente que o sentido da vida somente faz sentido na vivência com o outro, ou seja, saindo do bastar-se a si mesmo para uma vivência solidária. Como diz o autor, sendo a escola uma microrrepresentação social, a aprendizagem inserida numa proposta de educação, somente se pode realizar via interação professor–aluno, numa vivência que lhe dê sentido. Sem laços que prendam os diversos significados a um sentido orientador da vida docente, assim como da vida discente, não haverá projeto. Prender aluno e professor em espaço escolar sem sentido parece ser uma grande violência (GIOVANETTI, 2012).

O tempo é outra questão na vida contemporânea e se faz notória na vivência docente. Aubert (2003) discute o tempo, como um aspecto importante da vida diária, afirmando que a sociedade contemporânea passa por uma mutação radical com relação à percepção do tempo. O progresso técnico reclama na atualidade uma busca desenfreada por ganho de tempo, a ponto de afetar as referências temporais e espaciais humanas. Essa nova relação é uma das bases do capitalismo na busca do lucro imediato, comandado pelo mercado financeiro, cujos termômetros são os movimentos frenéticos das bolsas de valores que operam na instantaneidade dos lucros e dos novos meios de comunicação.

Nessa situação, exige-se do indivíduo que funcione em tempo real no ritmo da economia. A eficácia, nesse caso, é medida pelo imediatismo no trabalho e pela sua urgência permanente. Assim, o indivíduo contemporâneo parece querer nocautear o tempo numa desenfreada busca de si no instante, o que afeta sua maneira de viver e trabalhar, produzindo um indivíduo com identidade frágil e incerta, apressado, flexível, pressionado e ansioso (AUBERT, 2003). Além de outras premências, a baixa remuneração, a condição de se submeter a jornadas duplas de trabalho e a falta de tempo para melhorar sua prática traçam também o perfil do professor da escola pública.

Esclarecendo mais, Aubert (2003) afirma que a interiorização do tempo acelerado tem se tornado uma espécie de droga para os indivíduos, aprisionando sua liberdade. Muitos fazem disso uma forma hercúlea de viver, no afã de realizar tarefas maiores em tempo mínimo, tentando uma vitória sobre a morte e triunfo sobre o tempo, obtendo um gozo que acaba por aprisionar o indivíduo no tempo real e na lógica de mercado (AUBERT, 2003). Como acontece em todos os setores da

vida social, a escola não parece ser diferente, em que os professores, sem tempo, correm de escola em escola diariamente para complementarem seus baixos salários que não condizem com a importância do seu trabalho e também não correspondem aos apelos do mercado de consumo. Sem tempo de ficarem nas salas de aula também estão os alunos, por conta de outros interesses mais atraentes fora da sala e da escola.

Das sobras dessa situação de trabalho, Romero (2009) chama a atenção para a fragilidade da saúde psíquica do ser humano, que na atualidade tem tomado proporções alarmantes. Os consultórios e escritórios de médicos, advogados, psicólogos e outros profissionais afins, testemunham a onda crescente de depressões, pânico, agressividades violentas, estupros, assassinatos em massa, cujos efeitos vêm se impondo na vida corriqueira dos sujeitos, famílias e grupos, afetando-os em diferentes graus e modos. Situações como essas, a maioria das vezes, têm sido relegadas nos diversos estudos sobre o ser humano e seu contexto contemporâneo. É importante lembrar que problemas coletivos do mundo atual são decorrentes de fatores sociais derivados do tipo de sistema dominante e que há sempre conexão entre estruturas sociais e conflitos humanos (ROMERO, 2009).

Nessas condições, o trabalho docente encontra correspondência na Síndrome de *Burnout* em professores, e que se manifesta como um quadro de enfermidades que acomete profissionais, cujo trabalho se dá no contato direto com as pessoas. São comuns as depressões, a apatia, a perda de sentido de vida, o desinteresse, dentre outros sintomas. Lipp (2006), Reinhold (2006) e Meleiro (2006) expõem a docência como uma das profissões que vitimam seus trabalhadores com essas doenças psicossomáticas, trazendo efeitos negativos também para a escola. Algumas das reações incluídas na síndrome e manifestada nos docentes podem se voltar, não somente contra si mesmos, mas contra seus alunos, com consequências indesejáveis (LIPP, 2006; REINHOLD, 2006; MELEIRO, 2006). Esta situação não é específica dos professores da rede pública, em que a dificuldade de convivência entre professor e aluno tem estimulado a violência na escola. É o que vivenciam também professores da rede particular de ensino. Os alunos se mostram indiferentes, os professores entram em estresse, se encasulam na indiferença, enquanto os alunos se rebelam (TOSTA et al. 2009).

O perfil da sociedade contemporânea é também o perfil da instituição escola, com todos os seus atores na sua constituição individual e social. Por isso, discutir

essas características do sujeito social facilita a discussão sobre a situação do docente na escola. As mudanças vertiginosas produzem novos perfis sociais em espaço de tempo cada vez menores. O choque de gerações talvez aconteça não somente entre professores bem mais velhos e alunos bem mais novos, mas pode ser que aconteça também entre professores e alunos com pouco intervalo de tempo entre suas idades. A tal ponto que essa diferenciação de idades possa significar também uma diferença considerável em formas de ser e agir e que precisa ser reconhecida. Isto porque as consequências negativas para o clima de trabalho nas escolas podem decorrer dessas interconexões, em que a inviabilização do diálogo constitui uma delas. Quanto mais se traz à luz as características dessa sociedade de que todos são protagonistas, tanto mais se compreende os enfrentamentos que grupos e indivíduos empreendem e que alimentam as violências escolares.

3.2 Conceito de subjetividade

Especificamente para este estudo, faz-se necessário conhecer os enfoques da psicologia ao se considerar a subjetividade como uma forma particular de compreender a totalidade da vida humana. É o que consideram Bock, Furtado e Teixeira (2000), quando dizem que a matéria prima da psicologia

é o homem em todas as suas expressões, as visíveis (nosso comportamento) e as invisíveis (nossos sentimentos), as singularidades (porque somos o que somos) e as genéricas (porque somos todos assim) – é o homem-corpo, homem-pensamento, homem-afeto, homem-ação e tudo isso está sintetizado no termo subjetividade. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2000, p. 23).

A subjetividade, segundo os autores, é a síntese singular e individual que o homem vai construindo a partir de seu desenvolvimento e da vivência de experiências da vida social e cultural. Essa síntese única os identifica e também os iguala na medida em que os elementos que a constituem são compartilhados no campo comum da objetividade social. “A subjetividade é o mundo de ideias, significados e emoções construídos internamente pelo sujeito, a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é também fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2000, p. 23). É a maneira do fazer de cada um, sua forma de sentir, pensar, agir, sonhar, amar. A combinação da vivência do mundo cultural e social constrói o

mundo interior do homem e constitui seu modo de ser.

Os autores não concebem a subjetividade como instância inata, mas construída paulatinamente pela apropriação do mundo social e cultural e pela atuação do sujeito sobre esse mundo, e assim, se construindo a si mesmo. O mundo objetivo está em movimento porque seres humanos o movimentam, intervindo sobre ele. Mas é também um mundo subjetivo em movimento porque os seres humanos se apropriam continuamente de elementos que vão constituir suas subjetividades. Então, a subjetividade não é somente fabricada, mas é também automoldável porque o homem pode promover novas formas de subjetividade, recusando-se ao assujeitamento e recusando a massificação que exclui o diferente, a aceitação comprada pelo consumismo, e a medicalização do sofrimento.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2000), estudar a subjetividade na contemporaneidade é compreender as subjetividades que emergem na atualidade, cuja fabricação é social e histórica. Essas novas subjetividades mostram as relações do cultural, político, econômico e do histórico na produção do mais íntimo e do mais observável no ser humano, que o submete ou o mobiliza para pensar e agir sob os efeitos das formas de submissão da subjetividade. Pode-se considerar como subjetividade esse mundo interno do homem que está sempre em construção, porque não cessará de se transformar, uma vez que a experiência sempre traz novos elementos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2000).

Assim é que a subjetividade se constitui como uma forma de ser sujeito, e que, pelo seu caráter processual, está continuamente se construindo e se desconstruindo. Por isso, também no campo da educação, a subjetividade é abordada sob a ótica de diferentes perspectivas. Dentre elas, a perspectiva de González Rey (2003), que, sem desprezar as referências singulares dos sujeitos, foca sua atenção na construção da subjetividade social, em que o subjetivo e o objetivo se mesclam em cada sujeito, como uma configuração única e dinâmica ao longo da sua existência. Isto porque esse processo está sendo alterado, pensado e repensado, e mesmo reforçado a partir do reconhecimento da alteridade no encontro com os outros. Como diz Ferrari (2010, p. 11), “Somos sujeitos que falamos de um lugar, de uma posição, que não é fixa, mas que navega na incerteza, na dúvida que nossas pesquisas trazem à tona”. Então o processo educativo, de construir e reconstruir as relações humana, é uma tarefa interminável (FERRARI, 2010).

Até chegar a essa concepção, a ciência social positivista, de medição, controle e predição de comportamentos efetivamente não respondia aos anseios do novo tempo. As ciências exatas que antes reuniam todo o conhecimento num sentido de totalidade, como explicam Grinspun e Azevedo (2014), entram em descompasso com as incertezas; o caos; as singularidades; as particularidades, características de novo tempo, e que requerem nova ciência. Desde o final do século XIX, as ciências se deram conta da existência de um universo bem maior do homem no seu contexto, sem a necessidade de haver oposição entre ele e o objeto. Essa percepção é o início da derrocada da ciência social objetiva, dos discursos totalizantes e universais, para dar lugar ao reconhecimento da alteridade e aos diferentes saberes humanos. A subjetividade construída nos diferentes contextos surge para direcionar o curso da ciência para o entendimento da convivência humana nessa contemporaneidade (GRINSPUN; AZEVEDO, 2014).

Segundo González Rey (2003) a subjetividade é uma categoria que pertence, não somente à psicologia, mas acrescenta uma dimensão qualitativa a todas as ciências antropológicas, marcando as questões metodológicas e epistemológicas desse campo. Ela está presente nos fenômenos da cultura, da sociedade, e do homem em particular. Reúne na compreensão da psique “seu caráter social e histórico e sua natureza complexa, não redutível a nenhum substrato externo a sua condição ontológica.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.74). Assim, a psique se desveste do caráter determinista e essencialista com que era vista, e passa a ser olhada do ponto de vista cultural, que “conduz a uma representação da psique em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico, a qual temos optado pelo conceito de subjetividade.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p,75).

Ao introduzir em seus estudos o conceito de subjetividade individual e subjetividade social, González Rey (2003) se contrapõe à lógica dominante na história do pensamento psicológico, influenciado pelo modelo cartesiano-newtoniano, que tem explicado a natureza do psíquico através de fenômenos externos, passíveis de objetivação, cujas representações afastaram os psicólogos do tema da subjetividade. Essa ruptura foi possível porque a dialética contribui para a superação da dicotomia entre o interno e o externo, entre o indivíduo e a sociedade. Esses sistemas evoluem a partir de suas próprias contradições, geradas por eles mesmos, e em que as condições externas somente atuam pela organização dos

sistemas afetados. A partir dessas considerações, se pôde evoluir para uma mudança qualitativa na representação da psique (GONZÁLEZ REY, 2003). Os enfoques – subjetividade e processos de subjetivação - são explicados por diversos paradigmas no interior da psicologia. A necessidade de valorização da autonomia humana e de uma dimensão que a ligasse ao objeto da ciência impulsionou o surgimento da subjetividade como eixo articulador do sujeito individual e o sujeito social. Essa subjetividade, entendida numa perspectiva social e cultural, portanto coletiva, faz com que o sujeito deixe de ser visto somente como indivíduo, com suas características pessoais, para assumir também o papel do sujeito social, fruto de uma cultura, de um espaço e tempo histórico-sociais. O termo subjetividade, dessa forma, veio englobar o que, até então, se denominou “ser humano, psiquismo, eu-privado, homem íntimo, indivíduo psíquico.” (GRINSPUN; AZEVEDO, 2014, p.4).

Nesse sentido, o sujeito se apropria da autonomia a partir de quando pode experienciar o espaço transicional entre a tradição, ou seja, o instituído, e a criação. Maciel (2004), aproveitando as ideias de Winnicott (1975), nos esclarece que esse espaço situa-se entre o registro da realidade externa, fora do sujeito, e o registro subjetivo. É aí que se recriam os sentidos, dando ao instituído outros sentidos. Essa autonomia não pode ser intelectualizada, ou seja, não pode se dissociar da continuidade do sentido de existir do sujeito, reconhecendo que também depende das condições ambientais e da interação dessas realidades (MACIEL, 2004).

A escola como espaço social constitui campo diversificado, em que diferentes sujeitos de diferentes culturas, diversos desejos, com propósitos coincidentes e dissidentes se encontram no esforço de intenções comuns, ou seja, intenções de aprender e intenções de ensinar. Como todo encontro humano, as diversidades precisam se encontrar em um patamar que viabilize alcançar objetivos comuns. Apesar de suas especificidades, a escola é esse espaço que representa o contexto social mais amplo. É nele também que se constroem subjetividades. Sendo assim, para nossa intenção de pesquisa, optamos por nos orientar principalmente pelas contribuições de González Rey, uma vez que, no caso da subjetividade docente, seu pensamento abrange na subjetividade social, percepções da individualidade pessoal e percepções da vivência na instituição e em outros espaços sociais do professor. E para isso, aprofundamos mais no pensamento do autor.

3.2.1 Subjetividade como fenômeno social, segundo González Rey

Sem desprezar a singularidade e individualidade humana, González Rey (2003) não foca seu interesse em explicar a gênese das reações humanas. O tom específico da proposta do autor é a conclamação à superação do caráter individualista dos enfoques das psicologias, inclusive a social tradicional, introduzindo nela o conceito de subjetividade social. Esse caráter individualista da psicologia, a que se refere o autor, diz respeito à tendência de se apresentar uma psicologia social que enfatiza processos de comunicação e processos ideológicos, ignorando o indivíduo como sujeito desses processos. A proposta de leitura da subjetividade, no caso da educação, vem colaborar para se estabelecer o diálogo com os professores nesse contexto social em que “os processos sociais deixam de adquirir status objetivo, fora do indivíduo, para serem considerados como processos implicados dentro de um sistema complexo, produzido no individual e social simultaneamente.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.202). Essas considerações do autor dão força à palavra do professor em situações de pesquisa, a exemplo da entrevista, em que se viabiliza colher informações sobre suas atitudes, seus sentimentos e seus valores no contexto social, inclusive nas diferentes contingências. Além de respostas verbais, as manifestações não verbais são coadjuvantes na compreensão desses processos.

A instituição de Educação Básica com suas características peculiares de escola pública constitui, segundo González Rey (2003) um desafio teórico para se conceituar a subjetividade social e se compreender a articulação dos processos de subjetivação docente nesses espaços sociais e individuais, a partir de como estes processos de subjetividade social e individual se produzem simultaneamente e de forma integrada no espaço do sujeito individual e nas instâncias sociais em que tem lugar sua vida social. Os dados apresentados na investigação fazem sentido na consideração de que a subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente, uma vez que passa por diferentes contextos sociais de subjetivação, no qual se constitui e ao mesmo tempo atua como elemento diferenciado do desenvolvimento dessa subjetividade social. Esta contingência pode se transformar em elemento de tensão e ruptura que conduz ao desenvolvimento da própria subjetividade social. O processo de subjetivação se efetiva com o desenvolvimento do sujeito individual que enseja novos processos de subjetivação

social, novas redes de relações que atuam como elemento transformador nessa relação. Desta forma, o contexto docente imediato como campo de atuação do professor se coloca como lugar em que se articulam permanentemente os processos de subjetivação individual e os sistemas de relações sociais, tendo aí um momento de expressão individual e de expressão social em contínua transformação.

O conceito de subjetividade social visto assim por González Rey (2003) conduz nosso olhar para além da restrita leitura de certos processos comuns do tecido social que aparecem nos dados das entrevistas de investigação da realidade da escola, assim como outras realidades que abrangem todas as esferas da vida social do homem que estão comprometidas em suas dimensões de sentido e significado com o desenvolvimento da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003). Ambos, subjetividade individual e subjetividade social docente, geram consequências diferentes que se integram em dois sistemas da própria tensão recíproca em que coexistem essas duas dimensões. E porque, uma não se dilui na outra, ao se considerar o discurso docente referente às suas experiências em contexto de violências escolares, abarcam-se os processos de subjetivação individual, considerando-se que eles são um momento da subjetividade social, embora mantendo sua diferenciação como processo permanente. Essa constituição individual não é um processo único para todos, e nem universal, tampouco definida de forma unilateral pelas contingências dos espaços sociais em que cada indivíduo vive. Nesse sentido, a importância dada à subjetividade em educação amplia a visão de novas zonas de sentido, facilitando a compreensão do processo educativo como espaço de convergência, divergência e também de contradição social, pleno de sentidos e significados da sociedade e presentes em diferentes formas de vida social. (GONZÁLEZ REY, 2003).

É o que acredita González Rey (2003) quando completa que a essa ação individual correspondem inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, através das quais se preservam os processos de subjetivação próprios de cada espaço. Por isso mesmo, embora o foco de atenção dessa pesquisa se volte para a subjetividade docente, não se pode obter compreensão mais alargada dessa subjetividade sem articulá-la a outras subjetvidades integrantes desse espaço escolar, especialmente dos alunos. O autor explica que aí se formam zonas de tensão que podem atuar, tanto como momentos de crescimento individual e social, tanto como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de

ambos os espaços, que se articulam entre si, e definem complexas configurações subjetivas na organização social. Fundamentalmente é o que se quer apreender da atuação docente implicada nas violências em âmbito da escola, desnudando na sua atuação, momentos de crescimento individual e social que podem ser preservados, e momentos de repressão e constrangimento, que podem ser minimizados e talvez sanados.

Para além da ação individual, no plano social, a subjetividade exhibe formas de organização também complexa que está ligada aos processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços sociais em que se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2003). O autor categoriza as formas de organização da subjetividade social sob a denominação de configuração. Define-a “como uma organização de sentidos subjetivos que em sua inter-relação definem novos sentidos”, e com a qual define a personalidade, como forma de organização da subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2005, p.258).

Assim, contribui expressivamente para esta pesquisa porque focaliza o aspecto social da construção da subjetividade docente, e também considera a possibilidade da existência de zonas de tensão entre as subjetividades de um mesmo espaço ou de outros espaços na escola e da escola, capazes de gerar conflitos negativos que resultem em violências. O autor admite que, longe de ser uma abstração, a subjetividade social é resultado dos processos de significação e sentido do vivido e que caracterizam a vida social, delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos que perpetuam esses significados e sentidos nos seus sistemas de relações.

Em resumo, González Rey (2003) esclarece:

Na subjetividade humana, experiências, significados e sentidos de procedências diferentes perdem sua localização no tempo e no espaço em que foram produzidos e passam a ter uma presença em configurações subjetivas diferentes, nos espaços e tempos definidos dentro da mesma configuração subjetiva na qual se integram. Então, qualquer momento da história do sujeito pode aparecer como um elemento de sentido da configuração subjetiva atual de sua experiência (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 220).

Nessa acepção, a escuta dos processos que alimentam a construção da subjetividade docente deve atentar para as experiências que imprimem significados e sentidos que procedem de experiências com a família, de grupos de pertença, da

vida escolar e de outros tantos espaços que passam a ter nova configuração, impregnada de significados e sentidos do exercício atual da docência na sua instituição. A respeito da subjetividade social, González Rey (2003) escreve:

[...] além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição socioeconômica, de raça, costume familiares, etc, que se integram com elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2003, p 203).

Pelo que se expõe, a ideia de sujeito está inspirada numa representação dialética do homem, que constitui, ao mesmo tempo, singularidade e sociabilidade. A atuação do sujeito concreto se dá individual e socialmente numa relação ativa, imprevisível, contraditória por natureza. Assim, oportuniza o desenvolvimento de ambos os espaços, em que cada momento ante a ação do outro tem sua forma de configuração diferenciada, embora estreitamente vinculados. Isso leva a entender que a configuração de um espaço da subjetividade social permitiria estudar, não apenas manifestações pontuais, mas os sentidos e significados de que se pode apropriar, para dar visibilidade a outros espaços e zonas do social, aparentemente desvinculados, ou distantes da área de nosso interesse de observação.

González Rey (2003) coloca em pauta a afetividade inerente aos processos subjetivos e que se expressa, em cada sujeito, no discurso organizado dentro de muitos sentidos subjetivos para a compreensão da realidade. O sujeito é sujeito do pensamento, assim entendido como processo psicológico, não somente por seu caráter cognitivo, mas pelo processo de sentido subjetivo que atua somente por meio de conteúdos e de situações que implicam suas emoções. Elas representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana. “As emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológica, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 242). Esses registros complexos e variáveis passam a ser uma forma humana de expressão diante de situações da cultura, em sistemas de relações e práticas sociais, e, também, em forma de expressão somática e fisiológica. Em seu sentido objetivo, as emoções se relacionam entre si em espaços simbolicamente organizados, definem a disponibilidade de recursos subjetivos do sujeito para atuar,

e caracterizam o estado do sujeito diante de uma ação no espaço de suas relações sociais e culturais. Elas expressam a síntese complexa de um conjunto de estados conscientes ou inconscientes do sujeito, mas que são essencialmente estados afetivos que historicamente têm sido definidos por categorias, tais como, autoestima, interesse, segurança e outros mais. Portanto, emoção e ação estão estreitamente vinculadas entre si (GONZÁLEZ REY, 2003).

Exatamente nas questões de violências nas escolas, os afetos que orientam as atitudes docentes podem atualizar o significado e sentido dessa experiência, através do extravasamento de emoções em respostas adequadas e inadequadas dos professores em relação com seus interlocutores. No entendimento do autor, quando se considera a atuação do sujeito, o exercício do pensamento não se confunde com o exercício da linguagem. Essas duas instâncias mantêm entre si uma relação complementar e contraditória; portanto, uma não se reduz e nem é explicada pela outra.

Com essa certeza, González Rey (2003) nos traz como alerta que no trabalho com o professor, é salutar compreender que na ação intersubjetiva, ele expressa constantemente a processualidade da sua subjetividade individual, essencial para que se possa compreendê-la como um sistema em constante desenvolvimento. Que é possível haver contradição entre o discurso e o pensamento impregnado de emoções. Essa subjetividade mantém “uma organização que não atua como determinante externo da experiência nem das ações do sujeito que a expressa, senão como momento essencial na produção dos sentidos e significados que acompanham sua ação, com frequência, de forma inconsciente.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235). Para ele,

consciência - inconsciência não são momentos dicotômicos, mas momentos diferentes da experiência subjetiva. A consciência não é a razão, mas representação, intencionalidade e reflexividade, enquanto processos comprometidos com a ação do sujeito e construídos sobre configurações de elementos inconscientes que é a dimensão de sentido dos processos psíquicos (GONZÁLEZ REY, 2003, p.245).

Pode-se entender, a partir dessa afirmação, que a subjetividade não é uma dimensão permanente em seu âmago, mas se caracteriza por um dinamismo, no qual se constrói a cada momento essencial, plena de sentidos e significados. Não há como ser sujeito sem prática social. Então, não há subjetividade ligada somente ao

intrapsíquico, senão um resultado da dialética entre o momento social e o individual, representado pelo sujeito implicado no processo de suas práticas, reflexões e sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003). Por isso, tais considerações se adéquam à leitura do que pensam e sentem os professores, e como atuam na dinâmica escolar implicada nas violências.

Como se pode concluir, a subjetividade é um conceito ampliado que representa realidades em suas variadas formas e dinâmicas para que se compreenda o sistema complexo da psique, apresentado ao mesmo tempo como processo e como organização. E, como tal, essas formas e dinâmicas variadas modificam sua auto-organização, gerando com isso uma tensão permanente entre os processos e suas formas de auto-organização. Esse processo e essa organização permanentemente se comprometem com todos os processos do sistema. Então, na subjetividade, se pode considerar a psique num nível sociocultural e suas funções psíquicas como processos permanentes de significação e sentidos.

Desta forma, a subjetividade diz respeito ao homem e à sociedade de forma indivisível, sendo o homem social e o homem individual apenas momentos em que são constituídos e constituintes do outro e pelo outro. A condição e o momento da ação individual expressa continuamente sentidos subjetivos procedentes de outras áreas diferentes de sua experiência social e que passam a se constituir como elementos de sentido de sua expressão atual. Nenhuma atividade humana pode ser resultado de atividades isoladas do conjunto de sentidos que são características do mundo histórico e social da pessoa. Assim, o aprendiz expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive nesse processo de aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2001).

Da mesma forma o professor também o expressa e, então, o encontro intersubjetivo desses sujeitos se impregna do caráter individual e social de ambos e de outras subjetividades sociais, e espaços, com seus sentidos e significados, numa configuração original. Essa compreensão influencia mudanças no ambiente, nas práticas educativas, incluindo-se as teorias e metodologias e em todo o processo. González Rey (2003) reafirma que a sala de aula não é apenas um lugar de ensinar e aprender, mas que inclui em todas essas atividades elementos de sentido e significado procedentes de outras zonas da experiência social de alunos e professores. Esses novos sentidos e significados são inseparáveis das histórias das

peças envolvidas, bem como da subjetividade social da escola, na qual também aparecem elementos de outros espaços da subjetividade social.

A escola então mantém uma relação indissolúvel com o todo social e também com as histórias singulares de seus protagonistas e que são outra expressão da subjetividade social que é diferenciada nas histórias individuais. Nenhuma atividade humana resulta de uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2001). Então, tratar as questões da violência no âmbito da escola, da perspectiva da subjetividade docente requer cautela, uma vez que tentar isolar partes desse fenômeno comprometerá seguramente os resultados da investigação e possíveis estratégias de melhoria da qualidade das relações entre os atores escolares.

González Rey (2003) vem dizer que desde então as funções da escola não são processos isolados e fragmentados, mas aparecem como momentos de sistemas mais complexos dentro dos quais se constituem em sentido e significado. Nessa circunstância, na escola, o aluno expressa, tanto sua condição escolar, como sua condição social. Como afirma Arroyo (2002), também o professor procura o sentido social de sua vida, de sua condição docente e de seus esforços (ARROYO, 2002). Esse entrelace permanente de sentidos sociais, diz González Rey (2003), reclama o auxílio da psicologia social e da educação que ajudam a compreender os sentidos dos sujeitos e dos cenários educativos, nos momentos atuais. Diferentemente de tempos anteriores em que a psicologia se detinha em estudar os indivíduos, e a educação, os processos didáticos de ensino e aprendizagem, na atualidade, esses ramos da ciência, embora tenham objetos de interesse diferentes, convergem para o desenvolvimento do ser humano.

Entretanto, a compreensão do lugar da subjetividade na educação termina por abandonar em parte a naturalização dos processos associados com a educação, e por outro lado, nos leva a compreender os diferentes momentos da ação educativa, buscando ressaltar os processos de significação e sentido gerados em diferentes zonas do tecido social. Essa compreensão, segundo González Rey (2003), rompe dicotomias que historicamente fazem parte dos fenômenos psicológicos no coletivo e têm feito parte da compreensão da educação, a exemplo da dicotomia interno/externo, social/individual, afetivo/cognitivo, racional/emocional, gerando várias consequências para representações que persistem na educação. O espaço educativo é espaço de

convergência, divergência e contradição social. Nele estão implicados muitos sentidos e significações da sociedade, presentes em outras formas de vida social, e que historicamente se tem mantido ocultas à teoria e à pesquisa educativas.

A educação é uma função de toda a sociedade, numa diversidade de espaços sociais que, a cada vez, influenciam o desempenho das pessoas e dos grupos. O autor defende que o objetivo da educação não é simplesmente o de transmitir um conhecimento ao outro, mas promover seu desenvolvimento como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e nos seus processos de subjetivação, associados com sua vida cotidiana. O desenvolvimento do sujeito se pauta pela reflexividade crítica em todo seu percurso. Ademais, esse processo de desenvolvimento não é um conjunto de aquisições ordenadas, fragmentadas e progressivas que ensejam novas operações do sujeito.

Esse processo, ao contrário, é extremamente complexo. Isso porque, ao mesmo tempo se apresentam elementos constituídos que se colocam para além da capacidade de simbolização dos sujeitos implicados, e também elementos construídos que adquirem sentido, influenciados pela emocionalidade do sujeito, implicado nessa construção. Essa característica faz do desenvolvimento um processo vivo, contraditório, não linear, não padronizável, em que sentidos subjetivos de diferentes procedências sociais se configuram no processo dialógico do sujeito em seus diferentes espaços sociais. A inclusão do tópico da subjetividade em educação amplia a percepção de zonas de sentido que permite apreender toda sua complexidade implicada nos processos educativos (GONZÁLEZ REY, 2003).

3.3 Subjetividade docente e necessidades escolares

De que trata esse ofício de professor?

Preferimos nos reportar, de início, à Cifali (2009) que considera a educação um ofício “impossível”. Na origem desta expressão, a autora diz haver muitos indícios de que ela pertença a Freud. Entretanto, diz a autora, Freud reconhece que a ideia dos três ofícios impossíveis - educar, curar e governar- não provém dele, embora não cite a fonte. Para Freud, a psicanálise, como arte de curar, se junta à arte de educar e à arte de governar, compondo assim os três ofícios impossíveis. Como educadora Cifali (2009) se apropria dessas ideias e toma para si a arte de educar como um ofício impossível. Explica que, na relação pedagógica, existe a

expectativa dos alunos, dos professores, da comunidade, como algumas das certezas antecipadamente forjadas; mas que não há regras para todos e nem medidas em conjunto. O único meio de não ceder à incompreensão violenta que suscita um projeto frustrado é reconhecer que há desconhecimento no encontro que se tece entre o mais jovem e os adultos, a começar pelos pais, e se prolonga na escola. Aceitar que um saber se constrói no dia-a-dia com o reconhecimento desse jovem como sujeito e não como objeto, torna essa tarefa inacabada. Por isso, faz entender que o progresso solitário do professor é ouvir o aluno, como é de se esperar na relação com o outro, e assim construir diariamente sua subjetividade como fundamento do ato de educar. Isto faculta reconhecer o sujeito de uma história humana na qual o saber está inserido, para tornar possível sua reconstrução em todo lugar e na responsabilidade de cada um.

Cifali (2009) considera que, em relação aos jovens, o adulto vem perdendo sua legitimidade social também pela falta de reconhecimento do outro como sujeito. Assim é que, na ação educativa, o professor exerce um poder intencional; e quando, indo ao encontro do outro, ele vê frustrada essa intenção, se confronta com sua impotência. Sentindo seu poder inoperante para se fazer obedecer, o professor pode externar essa frustração, tanto na relação com o aluno de várias maneiras, desde uma linguagem inadequada, um desinteresse, um não reconhecimento, quanto voltando-se para si mesmo, alterando seu controle emocional, sua saúde e suas atitudes. As punições históricas, ainda que brandas, não mais surtem efeito e às vezes os confrontos são demasiadamente violentos. “A tensão é, por vezes, tão forte que o adulto sai dela só aparentemente vencedor.” (CIFALI, 2009, p. 5).

Para Cifali (2009), a educação do cotidiano no final do século XX, sujeita a condições sociais, pedagógicas e culturais adversas, se tornou um ofício impossível, porque tem em seu bojo o desânimo, o fracasso, a desilusão, o sofrimento e o desamparo. E na impossibilidade de lutar contra essas condições adversas, entre o “nada é possível” e o “nada é impossível”, recomenda que a melhor solução é fazer o que se deve, o que é possível, e não ficar preso ao que se pôde fazer no passado. Mas, a fragilidade, diz a autora, produz efeitos negativos. Um dos mais importantes é o abandono dos propósitos, quando o poder que se tenta exercer não conduz aos resultados esperados. Assim, a autoridade legítima fica cada vez mais impossível de ser exercida, e tem afetado as funções paternas e as funções docentes, fazendo com que, tanto os pais quanto os professores, desistam de suas tarefas educativas.

Lembrando Arendt (2009), a autoridade requer reconhecimento e não imposição. Da mesma forma que, quando se perde poder, a tendência humana é tentar recuperá-lo pela violência, o que pode gerar mais violência. De qualquer forma, o preço que cada um desses protagonistas paga se torna muito alto. Esse desencajamento reclama soluções, a exemplo de buscar outras legitimidades, sabedorias e credibilidades. Mas isso somente é possível na escola, através do enfrentamento daquilo que está impedindo o educador de exercer sua influência (CIFALI, 2009).

A conquista de uma autoridade dialógica ligada ao debate, à ética da palavra, segundo a autora, seria a mediação que substituiria os recursos jurídicos usados na contemporaneidade, que individualizam a relação, a tal ponto de confinar o sujeito no seu próprio direito e o colocar fora do debate. Dessa forma, ao que se entende, desestimula a busca de soluções fora da escola, quando o diálogo na própria escola pode mediar o entendimento entre seus atores. Afirma que “não se pode, aliás, descobrir outro sem passar por si mesmo, esperar conhecê-lo sem trabalhar o saber de si.” (CIFALI, 2009, p. 7). O autoconhecimento do professor faculta a que ele veja o outro, não como objeto de estudo, mas como um sujeito presente, e nem por isso ameaçador. Esse sujeito também possui um saber que o educador, ocupando seu lugar, reconstrói com ele, devolvendo-lhe o respeito, a estima, em que se inclui justiça, igualdade, tolerância, que compõem seus valores, e que também constam sempre dos objetivos da escola. Essa relação deve ser guiada pelo questionamento ético⁵ para orientar sua ação singular e lhe permitir aprender como a alteridade da sua ação é respeitada (CIFALI, 2009).

A autora é de opinião que, quando o domínio é bem exercido e o desejo do educador é seguido, é sinal de que o outro é objetivado e morto na sua singularidade, portanto, impedido de ser sujeito. De alguma forma, diz a autora, os sintomas aparecem. O sucesso da educação, desse ponto de vista, está justamente no seu fracassar, porque, tal fato pode ser indicador de que o outro se afirma como sujeito na diferença e na separação. Portanto, medidas educativas eficazes, segundo a autora, são aquelas que vão em direção contrária ao querer forjar o outro à sua medida, de acordo com um plano estabelecido e com finalidades colocadas

⁵ A autora considera que “ Longe de ser uma disciplina rígida a ‘aplicar’ caso a caso, a ética é uma maneira de assumir positivamente a incerteza inerente à nossa condição humana, uma arte de procurar no ‘medo e temor’, diria Kierkegaard, uma posição mais justa em relação tanto às certezas, quanto às incertezas”. Ou, quando Ricoeur define a ética como “desejo de uma ‘vida boa vida’ com e para os outros em instituições justas” (CIFALI, 2009, p. 9).

para o seu bem. Pode-se entender que seu sucesso insuficiente atestaria que o poder é limitado, porquanto o ser humano escapa às determinações e resiste às tentativas normativas. (CIFALI, 2009).

Desse ponto de vista, há que se pensar no crescimento do sujeito a ponto de remetê-lo a se apropriar de seu destino, o que se pode entender como um sucesso da educação, para docentes e discentes. A tarefa educativa é mais que transmitir conhecimentos; é plantar valores individuais e sociais, é transformar. A autora auxilia na reflexão sobre a conduta docente que considera as liberdades individuais no processo pedagógico, mas que, de outra maneira, concilia interesses necessários às aprendizagens em grupos, tal como concebe González Rey (2005) ao abordar a construção da subjetividade social. É imprescindível saber que somente se exerce o poder quando é outorgado pelo grupo e vivido em concerto, sem o que se torna uma violência. (ARENDT, 2001, 2009).

Arroyo (2002) critica as muitas produções que falam do professor que se quer, traçando perfis profissionais, como se o professor não tivesse história. Seria um novo modelo de professor, criável e recriável, de acordo com as demandas modernas e as exigências do mercado. E uma vez configurados esses perfis, somente se tem que adequar a eles o currículo, os programas e escolher a escola de formação. Esse perfil, entretanto, não condiz com as representações e autoimagens do professor, lentamente construídas e que não se expurgam ao sabor do desejo. Essa pretensão cai na mesma consideração histórica do magistério como nobre vocação, cujos traços ainda persistem na atualidade. O que se relega ao segundo plano é justamente o que é mais importante: sentido social da sua vida, da sua condição docente e de seus esforços.

A história da profissão docente é imprescindível para se entender sua trajetória, e dar a ela novos rumos. O ofício de professor carrega uma construção social, cultural e política imbricada com outros interesses que ultrapassam a escola. Afirmar novos traços e redefinir novos perfis, diz Arroyo (2002), é um processo lento, pedagógico e político. “Uma postura apenas modernizante, profissionalizante não dará conta desse processo.” (ARROYO, 2002, p.35). Enquanto a escola tenta se encontrar na direção dessa nova sociedade, o ritmo da demanda dos alunos corre célere e atropela a falta de providências e respostas para a educação desse novo milênio.

A profissão docente depende determinantemente da participação efetiva do aluno. “Ninguém ensina a quem não quer aprender”, assim como “não é possível ser um bom professor quando não há alguém que aprenda.” diz Nóvoa (2008, p. 229). Ainda mais difícil se torna, quando a presença do aluno na escola se justifica somente por uma obrigação social ou familiar, e não provém de uma livre escolha. A atividade docente, como se pode evidenciar é complexa, porque faz parte de um espaço carregado de afetos, sentimento, conflitos e emoções, em que se inclui uma relação pedagógica com alunos e também com as comunidades do seu contexto. Concorrendo para ampliar a complexidade da função docente, a escola se amplia para incluir novos parceiros, exigindo mais esforços dos docentes nas relações intersubjetivas, não somente em referência às atividades pedagógicas, mas também em sua relação com as comunidades locais (MARRA, 2007).

Voz geral, o que se espera do professor é que ele ensine e eduque, sobretudo, crianças e jovens. É a justificativa do existir docente. Nesses saberes necessários ao exercício dessa tarefa, os professores destacam sua experiência na profissão como fonte primeira do saber ensinar. Mas esses saberes não se limitam somente a conteúdos ligados a conhecimentos especializados, porque são plurais. Abrangem o saber-fazer, ligado especialmente à formação profissional, e o saber ser, ligado às outras vivências, sendo ambos, portanto, de naturezas diferentes e originadas de fontes variadas (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Os professores trabalham com tipos de alunos que não correspondem ao modelo que idealizaram e com muitos dos quais não tem simpatia. Essa condição também tem contribuído para sua frustração profissional, e concorrido para seu adoecimento. Ainda tem desvalorizado o magistério como uma profissão, e levado também à construção de estereótipos sobre os alunos (TEIXEIRA, 2006). Diante dessas considerações, se pode concluir que o sofrimento docente se amplia para o sofrimento do aluno e de seus pais. Mas, que resultados se pode obter de um desempenho docente e um rendimento escolar, quando o professor se vê nessas condições de sofrimento? Todos são perdedores.

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) afirmam a necessidade de refletir sobre as reações dos professores, que não estão no script do desempenho docente, decorrentes do sentimento de abandono na profissão, por parte do Governo, pelas famílias dos alunos e até pelos colegas de trabalho. Os professores das escolas públicas brasileiras, além de outras condições já mencionadas, reclamam de forma

recorrente, da sobrecarga de atividades devido à superlotação das salas de aula e devido aos desvios da função docente, além da gestão escolar pouco democrática e do desinteresse dos alunos. Na escola, especificamente, o professor se ressentia das “dificuldades para projetos pedagógicos que ultrapassam o mero falatório em sala de aula.” Diante de tantas restrições ao seu trabalho, por vezes identificadas em sala de aula, como se não bastasse, ainda há o grande prejuízo da falta de diálogo entre professores de uma mesma escola (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 134).

A bem da verdade, as reiteradas reclamações dos docentes sobre as velhas questões deixam à vista que esperar respostas do Governo não tem surtido efeito. Outras formas mais assertivas e convincentes poderiam ser experimentadas no caminho das conquistas de direitos da educação para que os projetos pedagógicos deixem de ser meros falatórios e para que iniciativas dos próprios professores da escola para melhoria da educação possam mobilizar os colegas e gestores escolares. Não é difícil imaginar os prejuízos para a integração do trabalho humano e profissional na escola e para os resultados da educação, em decorrência da falta de diálogo na comunidade escolar.

O perfil do professor mudou significativamente em função das modificações do contexto social, aumentando o grau de exigências pessoais e do meio em relação ao seu desempenho e seus resultados. É assim que a sua autoimagem está condicionada à postura que a sociedade vem demandando; é assim que o ideal da função de professor exigido pelo sistema, pela comunidade e por ele mesmo, se confronta com as condições de trabalho no mercado, criando um espaço de tensão, gerador de estresse e esgotamento da qualidade de vida. O ser professor e professora integra o imaginário popular, como agentes de esperança e de vida renovada. Considerados ou não como sacerdotes, ou segunda mãe, ou proletários, são entendidos também “a partir de suas responsabilidades sociais, papéis e funções educativo-escolares, definidos na divisão social e sexual do trabalho”, e, também, discutidos “em questões, conteúdos e contextos em que os professores e professoras vão sendo ditos e desditos, benditos e malditos.” (TEIXEIRA, 2006, p. 2).

Aos professores e professoras é imputada a responsabilidade de acolher, apresentar e interrogar o mundo junto com seus alunos, se apropriando do passado, reinventando a vida em comum e realizando o novo sem perder o já construído.

Então, na docência se inclui o presente, o passado e o futuro, numa imbricação do velho com o novo; daí apontar para a esperança. Dessa forma, essa chama de esperança vem amenizar o efeito das impossibilidades que atravessam a relação pedagógica, como faz entender Cifali (2009).

O exercício da docência envolve escolhas e projetos de homem e de sociedade e o efetiva através da relação docente/discente mediada, pelo conhecimento e pela memória cultural a ser transmitida. E assim indaga a cultura. Essa é a condição do ensinar/aprender, do transmitir e do apropriar-se do conhecimento sistematizado e dos saber existente. Por isso mesmo, a docência está implicada com os processos de formação humana, com o valor ao conhecimento aliados às potencialidades e dimensões da vida humana a serem desenvolvidas (TEIXEIRA, 2006). O que se constata é que se torna instigante a tarefa de refletir sobre a subjetividade docente e sobre as violências escolares. Isto porque, quanto à educação formal, o professor é o foco. A sociedade delimita exigências à sua atuação; dele esperam as comunidades, os pais, os alunos e eles mesmos. Pode-se sentir então o peso da responsabilidade que se coloca nos seus ombros e que ele precisa corresponder. E o que se pode arguir é, até que ponto a condição docente na contemporaneidade conduz o professor ao fortalecimento de sua identidade e seu papel na escola, ao ponto de corresponder a todas essas expectativas em relação ao seu desempenho?

Nas expectativas do ofício de mestre, sob as exigências marcantes da ação docente, o ato de ensinar, aponta três premissas básicas, como nos diz Freire (2000). Destaca de início que “não há docência sem discência”, que “ensinar não é transferir conhecimento” e que “ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 2000, p.23;52). Decorrente dessas premissas, este educador define que ensinar exige segurança, competência e generosidade, comprometimento, liberdade e autoridade, tomada de consciência e decisões. É saber escutar e querer bem aos educandos. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, exige disponibilidade para o diálogo, curiosidade e crença na mudança. É compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, alegria e esperança. Exige apreensão da realidade, criticidade, bom senso, respeito à autonomia do educando, consciência do inacabado, corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo e rejeição à discriminação, estética e ética. “Ensinar exige rigorosidade metódica”, pesquisa, reconhecimento de si como um ser condicionado e respeito

aos saberes dos educandos (FREIRE, 2000, p. 28).

Diante dessas exigências da função docente, Freire (2000) desconstrói a ideia de que a escola está posta somente para repassar conhecimentos. Deixa claro seu posicionamento quanto ao desempenho do professor, que abrange em uma única intenção, o ensinar, como tarefa de transmitir conhecimentos e de educar para a vida. Sua visão ampla e integrativa sobre a função da escola implica incondicionalmente o desempenho do professor na tarefa de fazer aprender conhecimentos e também educar. Se pensarmos que a função social da escola é instruir e educar, conforme sugere o autor, passa a ser direito do educando uma atuação docente que cumpra esse papel, sob pena de se ver violentado em seus direitos. De outro ponto de vista, um professor que, apesar de ter a formação acadêmica exigida por lei para o exercício do magistério, não apresenta o preparo adequado para seu desempenho esperado pela sociedade, que não encontra respaldo nas políticas públicas de valorização da educação, também se vê violentado em seus direitos (FREIRE, 2000).

As referências às características do sujeito contemporâneo abordadas nesse estudo, aliadas às referências quanto à estrutura e dinâmica da subjetividade, no seu aspecto individual e social se tornaram imprescindíveis para se compreender a subjetividade do professor implicada nessas relações intersubjetivas demandadas por esse complexo contexto escolar da contemporaneidade. Se levarmos adiante essa reflexão, teremos um encadeamento de implicações que podem estar resultando em desencontros, por vezes mais drásticos na escola.

Libâneo (2000, p. 7) agrega a essas considerações que a escola “que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã.” Embora seja afetada pelas mudanças sociais, a escola continua a ser uma instituição necessária à democratização da sociedade. Tem por objetivos convencionais a transmissão e a assimilação de conteúdos, o desenvolvimento do pensamento crítico, autônomo e criativo, e a formação de qualidades morais, convicções e atitudes. Todas essas intenções devem se articular às exigências sociais em todas as suas dimensões, inclusive em interação com o mundo globalizado e suas exigências, quer seja na tecnologia, informática, ambiental, midiática, de alteridade, dentre outras.

A escola de hoje, segundo o autor, é um território de integração e síntese, e ocupa um lugar insubstituível na preparação das novas gerações para o

enfrentamento das demandas da sociedade contemporânea. Entretanto, sozinha, pouco pode fazer, porque ela é somente uma das esferas de atuação dessa sociedade e, assim, sua expectativa em relação à escola requer a atuação do professor. Este se torna “indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana, um tipo de atuação docente.” (LIBÂNEO, 2000, p. 27-28). O autor destaca, nessas exigências da escola atual, a expectativa da função docente que reclama uma atuação disposta a assumir o papel de mediadora do aluno com o conhecimento, auxiliando-o no questionamento das experiências e significados, tendo em vista o desenvolvimento das competências do pensar e do agir.

Mas, como conseguir esse intento com tantos desvios de função e tantas outras responsabilidades? Esteve Zarazaga (1999), a respeito do paradoxo das atitudes de professores na sua prática pedagógica, assim diz

Exige-se do professor que seja um companheiro e amigo dos alunos ou, pelo menos, que se ofereça a eles como um apoio, uma ajuda para se desenvolvimento pessoal, mas, ao mesmo tempo, exige-se que ele faça uma seleção ao final do curso, na qual, abandonando seu papel de ajuda, deve adotar um papel de julgamento que é contraditório ao anterior (ESTEVE ZARAZAGA, 1999, p. 31-32).

Exige-se que atenda às necessidades individuais dos alunos, mas também se lhes impõe uma política educacional a serviço das demandas políticas e econômicas do momento. Como representante da escola, o professor acaba por ser para os alunos a representação da macrosociedade, mesmo que não esteja de acordo com ações e valores dela ou da instituição em que trabalha. Além do mais, o professor é responsabilizado pelo fracasso do aluno, sem se considerar as variáveis e situações desfavoráveis com as quais pode estar convivendo. Sem o *status* de vocacionado, e mal remunerado na sua profissão docente, hoje é considerado por alunos, pais e sociedade em geral, como incapaz de ter outra profissão mais rendosa. Diante da pressão, o próprio professor, muitas vezes, coloca em cheque seus conhecimentos e suas competências, de modo que a modificação compulsória do seu papel docente o coloca em crise de identidade. “Se tudo vai bem, os pais pensam que seus filhos são bons alunos. Mas se vai mal, pensam que nós professores somos maus educadores.” Sob estas condições, o professor tem estado em frequentes condições de estresse (ESTEVE ZARAZAGA, 1999, p. 34).

Entretanto, como já foi mencionado, o professor também tem expectativas em relação às outras esferas da sociedade, especialmente em relação à família e ao Estado. Então, nesse impasse, se instala, para os docentes o dilema de substituir grande parte das funções educativas da família, ou cumprir seu papel de escola, de coadjuvante da educação, inclusive consolidando valores culturais. Se a escola assume o papel da família, certamente deixará enfraquecido o seu principal papel de reproduzir e transformar a herança cultural. Se ela a isso renuncia, deixa um vazio que a família não pode preencher e que frustra a expectativa dos alunos. Frustração muitas vezes perigosa que pode transbordar na escola, e redundar em respostas inadequadas, tanto de professores, quanto de alunos (FREIRE, 2000; ABRAMOVAY; RUA, 2002). Como todo dilema, à parte o desgaste psicoemocional, essa situação acarreta para o docente a frustração de não ver seu projeto educativo levado a efeito e com resultados para o aluno. Este parece ser mais um caminho da desvalorização da profissão docente e mais uma violência de direitos contra professores e alunos.

Melo (2002) menciona Patto, que revela sua própria esperança e a dos demais professores de ontem e de hoje, em contribuir com seu trabalho para a instauração de uma nova ordem contrária à vigente. Ao mesmo tempo, diz a pesquisadora, participa “da angústia de não saber como fazê-lo e da dor de verificar que muitas vezes nossas tentativas resultam em fracasso.” (MELO, 2002, p. 21). Quanto a isso, Melo diz que não é por acaso que esperamos dos professores: sabedoria, persuasão, brilhantismo, motivação, esclarecimentos, dentre outras expectativas. O mais importante não é nem o professor, nem o aluno, mas a relação professor-aluno, e, portanto, é essa relação que deve ser pensada. Conscientizar-se dos modos de relação em que vive e, atuar de acordo com essa consciência, pode constituir para o professor, um risco:

Fundamentalmente o risco da recusa, o risco da crítica, o risco da diferença, o risco do ódio, o risco do não sabido, do não previsível, não controlável, o risco do aluno tomar a palavra e calar a do professor, ou o risco da sedução, ou seja, de fazer o aluno pensar que conquistou a palavra, simplesmente porque dialoga com o professor ou com os colegas, sem se dar conta que existe, antes de mais nada, um diálogo a ser travado com sua experiência e, por essa via, com o conhecimento já disponível (MELO, 2002, p.28).

Entretanto Cifali (2009) aponta um alento para essa realidade quando, a exemplo do que sugere Freire (2000), conclama para que se tome consciência de

que educar é um ofício inacabado. Portanto, certos fracassos podem ser lidos como sucesso, quando se permitiu voz ao aluno e o estimulou, sobretudo, a renovar.

De qualquer forma, quem se matricula na escola para aprender é o aluno. O professor chega à escola para ensinar. Desse pressuposto, se espera do professor que tenha as competências necessárias para levar a cabo essa responsabilidade. O professor que se apropria da relação pedagógica, assumindo o papel de quem doa e quem cerceia, enquanto que os alunos se mostram carentes, dependentes e submissos, instaura neles uma revolta contida. Assim, a relação pedagógica se torna uma tríade de professor, aluno e nota, deixando de ser uma relação de ambos com o conhecimento. Nessa relação, alunos e professores parecem ver os fatos sob o crivo de uma anterioridade, em que os papéis são constituídos e vistos numa relação de dominação, deixando de os ver como algo inédito, construído numa relação de parceria (MELO, 2002; CIFALI, 2009). Quando o processo deixa de ser parceria, corre o risco de virar confronto e abandonar as intenções últimas, se perdendo nos meios, através de um dinamismo norteado pelo ganha/perde (MELO, 2002).

Como menciona Debarbieux (2002a), embora considerando que o professor exerce uma força preponderante nas respostas sociais de seus alunos, dentro e fora das salas, e até fora da escola, ainda são insuficientes as ações de auxílio ao professor, no sentido de melhorar seu desempenho e atrair esses jovens para a aprendizagem na sala de aula e para a convivência social respeitosa. Atos de vandalismo na escola podem vir de fora e podem vir de dentro, e mesmo ter início dentro das salas de aula, protagonizados por alunos, por professores ou por outros profissionais da escola (DEBARBIEUX, 2002a). Diante dessas necessidades e exigências quanto à função de ser professor e de ser aluno, se torna evidente a assistência que os docentes demandam do sistema educacional em todos os seus níveis para que, de sua parte, possam corresponder às expectativas que a sociedade tem em relação à escola.

4 VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A violência em âmbito escolar, em suas diferentes manifestações, não constitui fato inusitado, e tampouco localizado. Grande parte das sociedades têm se preocupado com as violências sociais, e em que a escola tem surpreendido. O que parece ser fato novo é que as violências escolares, na contemporaneidade, têm tido maior visibilidade, e se deixado perceber em diferentes formas. Para se discutir esse fenômeno na sociedade e na instituição escolar, se tornou imprescindível discutir as demandas dessa sociedade contemporânea.

A violência constitui um tema intrigante para a ciência. A nossa história é repleta de narrativas de episódios explicitamente violentos; nossa cultura é permeada de eventos violentos. Na atualidade, ela mostra sua face com mais frequência e clareza, graças aos meios midiáticos, incluindo recentemente as filmagens dos eventos em tempo real. Pode ser que, por isso, a sociedade, ao se dar conta desses fenômenos e suas consequências em maior escala, esteja manifestando um estranhamento maior e medo generalizado que se mostra em diversas manifestações, podendo, até se converter em respostas violentas, por vezes antecipatórias.

O termo se origina do latim “*violentia*”, e, de acordo com os dicionários de Ferreira (1999), e Houaiss (2009) significa qualidade do que é violento, ato de violentar, constrangimento físico ou moral, uso da força, coerção, emprego da força física contra alguém ou algo, intimidação moral contra alguém, crueldade (FERREIRA, 1999; HOUAISS, 2009). Para além dos dicionários, vários são os conceitos de violência, considerados por estudiosos do tema. Isto porque, o reconhecimento dos atos violentos depende da subjetividade contextualizada na história individual, na sociedade e na cultura e depende, ainda, do olhar de cada ramo da ciência, que orienta a construção do conceito.

Assim é que, dentre outras ciências, a psicologia, a sociologia, a psicanálise, a antropologia, privilegiam aspectos desse fato social, porque estão ligados mais especificamente a seu foco de estudo. Por isso mesmo, com essa multiplicidade de olhares, se constata o aumento considerável do número das pesquisas sobre a violência. Ao propósito deste estudo nos interessam as contribuições que levam à melhor compreensão das violências que se desenrolam também na escola, desviando-a de seus objetivos.

Na contemporaneidade, a vida, o bem maior, continua a ser se banalizada, e com ela se banalizam os demais atos de sujeição de uns aos outros, obrigando-os a assumirem ações que não são de sua livre vontade, e que lhes causam danos físicos, morais e psicológicos. Quando se escuta um jovem aluno, proibido de transitar por determinadas ruas da sua comunidade, por ordem do traficante mandante, que lhe diz: “Fazê o que, professora? A gente não tem para onde ir. Medo, eu tenho, mas...Ah! Todo mundo vai morrer um dia, mesmo! Fazê, o quê?” (MARRA, 2007, p. 133), pode-se evidenciar a dimensão do pouco valor que se dá à vida, diante das situações de violência social a que se submetem os sujeitos, em especial, aqueles cuja vivência cotidiana estão expostos a alto grau de vulnerabilidade (MARRA, 2007).

Chesnais (1981) questiona se seria a violência um fato natural da humanidade, a ponto de ser considerada como um fenômeno esperado, necessário e, portanto, desejado. Desta forma a não violência seria uma utopia social? Ou, como disse Hobbes (1982), citado por Arendt (2001), que a violência é um estado da natureza, conceitualmente anterior ao estado de cultura, que armazena o desejo que os homens têm de se ofenderem e se prejudicarem uns aos outros? E que esse desejo é contido por uma coerção externa exercida pelo Estado? Desta perspectiva, o homem é o lobo do homem, no embate de uma guerra de todos contra todos (ARENDR, 2001).

Para Chesnais (1981), a violência existe em todos os lugares, onde quer que nos encontremos, não escapando dela nem mesmo a arte, o esporte, o cinema ou a dança. Não há nenhum aspecto da vida social em que ela não esteja infiltrada. A despeito da complexidade do conceito, que encerra vários sentidos e significados, o autor considera mutável qualquer noção que se tenha de violência, uma vez que encerra realidades bastante diferentes em sua época, em sua cultura, em seu ambiente, em seus meios e suas circunstâncias. Pode abranger desde o sentido corrente da força física bruta de uns para com os outros, ou até mesmo de forma contextualizada, ser considerada lícita ou ilícita, conforme sua prescrição às normas sociais vigentes (CHESNAIS, 1981).

Dessa amplitude de possibilidades conceituais, pode-se compreender as diferenças de opiniões, eminentemente opostas de professores, de uma mesma escola, quando questionados sobre a existência de violência na instituição em que trabalham. Os vários conceitos do termo e tipos nele abrangidos comprovam sua

polissemia, o que requer cuidados em discorrer sobre o assunto. De qualquer forma, Abramovay e Rua (2002) apontam que a melhor forma para a abordagem desse fenômeno é considerá-lo, não como uma, mas como várias violências, porque são de diversas origens, diversas causas e de diversas conformações (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Quando se discute esse tema da violência social, especificamente a violência escolar, não se pode deixar de examinar as contribuições de Arendt (2001, 2004, 2009), que nos orienta na busca de uma melhor compreensão do fenômeno da violência. Tomando a situação brasileira, os acontecimentos violentos que resultam em lesões físicas, inclusive fatais, alardeados pela mídia, têm instaurado o medo e a insegurança de todos, quer seja em lugares privados ou públicos. Outras violências, as simbólicas ou sutis, apontadas em vários estudos, raramente, aparecem na mídia cotidiana e, tampouco são destacados seus efeitos. Por isso, se faz importante percorrer ideias sobre esse fenômeno a fim de ampliar os argumentos para o diálogo com as situações da instabilidade nas escolas públicas brasileiras.

Arendt (2001) nos traz a discussão do fenômeno da violência na sociedade, e seus argumentos nos ajudam também na discussão da violência em âmbito escolar. A pensadora ressalta que, nas relações humanas, o tema político mais importante sempre foi a questão sobre quem domina quem. E para isso, o homem sempre se dedicou a buscar os meios para essa dominação. E nessa discussão, os conceitos de poder, violência, autoridade, força e vigor se confundem na tarefa da dominação de uns sobre os outros, sendo considerados quase sempre como equivalentes, o que concorre para inflacionar o conceito e imprimir nele um caráter polissêmico (ARENDR, 2001).

Na tentativa de viabilizar o diálogo sobre o fenômeno da violência, a autora subsidia sua compreensão ao fazer uma distinção conceitual entre poder e violência, além de distingui-los do conceito de força, vigor e autoridade. Historicamente a autora relembra que falar de poder quase sempre remeteu a mando e obediência, garantido pela sombra da violência. Mas o poder, inerente a qualquer comunidade política, resulta da capacidade humana de agir em concerto, fruto de um consenso de muitos, sob a modalidade da ação, do discurso e da persuasão, e não, da violência e da imposição. Ao mesmo tempo esclarece que “o poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido.” (ARENDR, 2001, p.87).

Esse poder pode ser dividido e orquestrado, e gerar mais poder, desde que os indivíduos, através do controle e equilíbrio, mantenham uma interação dinâmica e não resulte de um impasse. O monopólio do poder acaba por destruí-lo, mesmo porque o poder é frágil e pode se esgotar. O que existe, a bem da verdade, é um potencial de poder. Quando se perde a capacidade de agir em conjunto, dificilmente se resiste à tentação de substituir o poder pela violência. Entretanto, este é um recurso mais rápido e que se tem à mão, quando se torna necessário enfrentar situações ultrajantes. Então, o aumento da violência é sempre sinal de enfraquecimento ou perda de poder, e vice-versa. Ao contrário do que se pensa, existe significação oposta entre poder e violência: a forma extrema de poder é todos contra um e a forma extrema de violência é um contra todos. Onde um domina absolutamente, o outro está ausente. O poder é fator primário, entretanto ambos podem aparecer juntos, uma vez que as formas puras de poder e violência são raras.

De qualquer forma, afirma Arendt (2001), a violência pode destruir o poder, mas é absolutamente incapaz de criá-lo. E sem o respaldo mínimo do poder a violência não se sustenta. Essa impotência, nessas circunstâncias, gera violência, que por si mesma resulta em impotência, fechando-se um círculo insustentável. Em certas contingências que exigem reformas, até mesmo os moderados recorrem à violência, quando esta é a única forma de se fazerem ouvir (ARENDT, 2001, 2009). Então, ela não deve ser demonizada, porque, nesse sentido, mesmo atuando sem diálogo e sem medir as consequências, pode ser a única forma de se recuperar a justiça. A pensadora constatou uma ausência sistemática de reflexão sobre esse fenômeno, a despeito de a violência ter sempre desempenhado um papel preponderante nos negócios humanos. Tal evidência vem demonstrar que a violência e sua arbitrariedade são tidas como corriqueiras, portanto, desconsideradas e marginalizadas. Essa banalização evidencia a superficialidade com que a violência tem sido tratada, o que denuncia o desinteresse de setores da sociedade de buscar a verdade dos fatos e de se implicar em formas de inibir o fenômeno (ARENDT, 2001). Consideração que tem sido afirmada por estudiosos, a exemplo de Debarbieux (2002a), que menciona e critica essa banalização como uma postura que posterga providências para solucionar os impasses.

A propósito de tornar mais claro o conceito, a autora focaliza o processo histórico de mudança da sociedade, do privado para o público, anterior à política,

notificando a presentificação da violência no artifício humano, e que sempre destruiu a natureza (ARENDT, 2003). Os modos pré-políticos, caracterizados como uma associação natural próprios da vida em família congregavam as pessoas reunidas por necessidade. A liberdade era inexistente, o poder era despótico e eram prerrogativas dos chefes de família. Com os gregos se instaura a política no trato com a vida pública, em que, ao contrário da vida privada, seus membros eram vistos e ouvidos por todos, com a responsabilidade de decidir, mediante palavras e persuasão, e não pela violência (ARENDT, 2001).

Pode-se entender que espaço público e espaço privado, ainda que mantenham interface, não podem ser confundidos. Então, a escola, como espaço público, não se confunde com a família, embora mantenham forte interface, especificamente no tocante à responsabilidade de promover a educação das crianças e jovens. Entretanto, quando a escola se sobrecarrega com tarefas que não são delas e sim da família, logicamente, deixa de dispensar mais tempo e dedicação às suas próprias tarefas, o que é uma violência dos direitos de alunos e professores. Contrária à justificação biológica da violência conforme Nietzsche e Bergson, a autora vai dizer que

Nem a violência e nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital; eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo (ARENDT, 2001, p. 60).

Quanto mais burocratizada se torna a vida pública, quanto mais atrai a violência, porque não se tem a quem recorrer; a quem se queixar ou mesmo sobre quem se pode exercer as pressões do poder. Num sistema burocrático as pessoas não têm liberdade política e nem poder para agir, uma vez que no domínio de ninguém, todos são impotentes, e assim se estabelece uma tirania sem tirano. Talvez se possa atribuir a exacerbação da violência à severa frustração da capacidade de ação no mundo atual. Enfim, cada diminuição do poder incita à violência, ainda mais que, os que detêm o poder, e o sentem escapar de suas mãos, sejam eles governantes ou governados, têm considerado atrativa sua substituição pela violência (ARENDT, 2001, 2009). Pensando o poder hierarquizado do sistema de ensino, há que se pensar também nas demandas dos docentes em participar das decisões afetas a sua instituição de ensino e na dificuldade de ultrapassar as

barreiras impostas pela burocracia para estabelecer o diálogo. O poder diluído em várias instâncias do sistema de educação pública não mostra seu verdadeiro rosto. Recorrer a quem?

Quanto ao vigor, o considera uma potência física sempre individual, de uma pessoa ou objeto, e a força é a energia que se libera nos movimentos físicos ou sociais. A autoridade é o reconhecimento que não admite questionamento porque não requer coerção, persuasão, e, portanto, não pode ser destruída por atos de violência; somente pelo desprezo. A autoridade é investida em pessoas, cargos ou mesmo em postos hierárquicos e tem o reconhecimento inquestionável daqueles que a admitem. Portanto, manter a autoridade, como considera a autora, não requer a força, mas requer reconhecimento e respeito pela pessoa ou pelo cargo. Então, expressa a pensadora que “o maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e o mais seguro meio para miná-la é a risada.” (ARENDT, 2001, p.37). Essas atitudes são formas de não se reconhecer a pessoa investida no cargo ou no desempenho de uma função, ou seja, são manifestações não claramente apontadas sem, contudo, como bem lembra Mafesolli (1987), abrir guerra explícita contra tal contingência.

Na escola, portanto, pelo que nos auxilia Arendt (2001), o discurso da perda da autoridade docente passa compulsoriamente pela perda do respeito e do reconhecimento, irrecuperáveis através da força. A participação efetiva dos atores escolares na vida da instituição, ou seja, a capacidade de agir em concerto e de inovar seria o núcleo estável, capaz de sustentar a autoridade e reduzir e aniquilar a violência. Ao que é de interesse também dessa pesquisa, a autora discute a violência que se distingue pelo seu caráter instrumental e está próxima ao vigor, posto que os recursos da violência são planejados para multiplicar o vigor natural, ao ponto de finalmente substituí-lo. Para que haja poder é necessária a legitimidade, enquanto que para a violência o que se requer é a justificação, uma vez que não se pode obter legitimidade. Por isso mesmo, sendo a violência de caráter instrumental, não se pode determinar ao certo quais são suas consequências. Também somente é racional até o ponto de alcançar a finalidade que a justifica, e consegue esse propósito se perseguir objetivos em curto prazo (ARENDT, 2001). Entretanto, onde impera a violência, o poder se desintegrou e vice-versa. A autora afirma que o poder e a política constituem o núcleo estável capaz de reduzir ou mesmo aniquilar a violência (ARENDT, 2009).

Arendt (2001) vem dizer que a violência, que frequentemente vem do ódio é uma situação comum, mas se comprova que, aquilo que provoca o ódio, não é a miséria e o sofrimento; tampouco ninguém reage com ódio a condições consideradas imutáveis, tais como hecatombes naturais ou mesmo uma enfermidade inevitável. “O ódio aparece apenas onde há razão para supor que as condições poderiam ser mudadas, mas não são.” (ARENDT, 2001, p. 47). Reagir violentamente diante de situações ou eventos ultrajantes é uma tentação humana, fruto de suas emoções naturais. Tentar eliminar essas emoções equivale a desumanizá-lo. Entretanto, a autora, mais uma vez, reforça que a violência não vale a pena. “O ponto é que, em certas circunstâncias, a violência - o agir sem argumentar, sem o discurso ou sem contar com as consequências - é o único modo de reequilibrar as balanças da justiça.” (ARENDT, 2001, p.48). O ódio e a violência se tornam irracionais quando são dirigidos a substitutos. Então, o ódio é o resultado do fracasso humano de agir no mundo moderno. A violência não tem, pois, caráter mágico ou mesmo demoníaco como se pensa. Ao se referir a ela, faz-se necessário e prudente situá-la no contexto em que se insere para não se cometer a violência de não se tomar o ser humano como um todo (ARENDT, 2001). Um alerta que também outros autores, a exemplo de Debarbieux (2002a) fazem. O uso que se faz da violência, pode provocar mudanças, mas a mudança que se obtém através da violência provavelmente torna o mundo mais violento. Isto porque “A violência não reconstrói dialeticamente o poder. Paralisa-o e o aniquila.” (ARENDT, 2009, p 12).

Essas ideias de Arendt, além de contribuírem para se compreender a natureza da violência, contribuem, também, para reforçar ideias de outros estudiosos, ao servirem de argumento para a desconstrução da violência como natureza humana e do mito da privação socioeconômica de alunos das escolas públicas, como produtora de violência. Isto porque, descarta a miséria e o sofrimento como gênese desse fenômeno. Pode-se entender também, a partir desse posicionamento, que as violências escolares podem acontecer estimuladas também pela percepção de seus atores de que as condições de vivência precária a que são submetidos, poderiam ser mudadas e não são. Ainda, conduz à reflexão a respeito da impotência dos castigos que porventura sejam utilizados pela escola, no relacionamento com os alunos, a fim de se recuperar a autoridade e se obter resultados positivos, e suas consequências.

Segundo o que se pode compreender das ideias da autora, atitudes de violência na escola podem obter o resultado desejado, mas o que se obtém é um mundo cada vez mais violento, o que não é proposta da escola. Embora sendo do domínio público, a escola é uma mediação, porque se interpõe entre o mundo e o domínio privado do lar. Desta forma, a autora subsidia a compreensão das violências no interior das instituições escolares, concorrendo para resignificar possibilidades de ação e de participação política de professores e demais atores no enfrentamento dessa violência e na conquista da melhoria das condições de vida também dos alunos.

Juntamente com outros autores, tais contribuições nos permitem extrair subsídios à compreensão da natureza intrínseca da violência para a leitura da realidade específica da escola pública de Educação Básica, ferida em seus propósitos. De qualquer forma, pode-se pensar que a reflexão acerca dessa realidade escolar deva ser permanente e ocupar lugar privilegiado no foro dos debates sobre as questões sociais. Arendt (2009) relaciona a deterioração da ação política com o crescimento da violência. A imposição de inúmeras regras, normalizando comportamentos humanos com o fim de adaptá-los, castra o potencial criativo e a capacidade de ação do sujeito. Como espaço público, ela deve se orientar para a ação conjunta, própria de sua natureza política (ARENDR, 2009).

4.1 Dimensões da violência

Além do discernimento apresentado por Arendt para a compreensão do fenômeno da violência, estudiosos, a exemplo de Michaud (1989), contribuem para que estudos sobre a violência se tornem mais esclarecedores. Agregando as ideias dessa filósofa política, Michaud (1989), discorre sobre o fenômeno, abordando seus vários entendimentos, vistos à luz de ramos das ciências, que acabam por formular conceitos específicos. O foco desse trabalho se presta a demonstrar os matizes da violência, identificando algumas evidências desse fenômeno, consideradas na sociedade. Se Arendt oferece fundamentos para discernir a violência de outros conceitos a ela relacionados, Michaud oferece algumas das diversidades de conceitos que ajudam a tipificá-la.

Ressalva o autor que a condição de ser da violência está na dependência das leis e das normas, como no caso das violências legitimadas, a exemplo do

exercício do poder de polícia em que se prevê, na medida correta, o uso da força física e outras estratégias para fazer cumprir a Lei, à revelia do sujeito. Ou na cirurgia médica, em que se faz necessária a invasão do corpo do outro, às vezes sem sua autorização, para que se recupere sua saúde. São exemplos da complexidade de construção desse conceito, dados pelo autor, em que também ressalta a intervenção de muitas variáveis. Mas o autor vai além e concebe que “a violência é, antes de tudo, uma questão de maus tratos. Por isso a consideramos evidente: ela deixa marcas.” (MICHAUD, 1989, p. 8).

Ampliando esse conceito, considera como violência os prejuízos à interioridade da pessoa vitimada, e que não são necessariamente violências exercidas sobre o seu corpo físico. Ainda é considerada violência “a coerção exercida sobre a vontade de uma pessoa para forçá-la a concordar” (MICHAUD, 1989, p.9). O autor continua esclarecendo que:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, em graus variáveis, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p.10-11).

E completa ao atentar para os múltiplos olhares a respeito da origem e a dinâmica da violência, e a dificuldade, até então, para se chegar ao seu conhecimento histórico:

[...] o projeto de uma história da violência frequentemente esbarra na falta de dados precisos. Hoje, com a revolução dos sistemas informáticos, o registro dos dados muda ainda de natureza, e permite visualizar, num painel, a vida social, autorizando feedbacks que respondem num tempo curtíssimo (MICHAUD, 1989, p. 17).

Confirma, também, mais uma dificuldade quando ressalta que é preciso observar a diversidade das normas jurídicas e institucionais, que têm considerações, por vezes variadas sobre as ações agressivas, apesar das vítimas diretas e indiretas que resultam dos confrontos violentos. Muitas vezes confundida como violência, Michaud (1989) recupera o conceito de agressividade humana, uma energia natural e necessária, vista à luz dos diversos ramos da psicologia. Então, algumas abordagens

pertencem à psicologia geral e apresentam teorias da agressividade e de suas causas a partir do estudo experimental das condutas agressivas. Outras consideram as personalidades violentas ou agressivas numa perspectiva clínica. Outras, enfim consideram as relações de agressão em termos de interações sociais (MICHAUD, 1989, p. 77).

Continua explicando que a agressividade se tornou destruidora e negativa, a partir da situação em que homem se descobre inesgotável na sua criatividade para os castigos, as sevícias e os tormentos. Nisso, difere radicalmente da agressividade natural de todos os animais. Considera a agressão como a primeira resposta típica à frustração, definida “como o estado de um sujeito para quem estão proibidas as respostas adequadas aos estímulos que ele recebe” (MICHAUD, 1989, p. 79). Quando a frustração afeta aspectos considerados mais importantes do comportamento, instaura-se a agressão que, primeiramente, se volta contra sua fonte e, se for inibida, produz outras agressões, o que poderia explicar as ações violentas (MICHAUD, 1989).

Pode-se tentar entender, desse ponto de vista, a frustração dos professores na vida educacional, na vida econômica e mesmo nos relacionamentos intersubjetivos, quando são impedidos de adotarem atitudes mais pontuais em relação aos alunos, face aos distúrbios graves na escola, ou, segundo Arendt, reconhecem situações adversas no magistério que poderiam ser mudadas e não são. Como já foi citado (MARRA, 2007), comprovou-se que os professores têm se ressentido da desautorização dos Conselhos Tutelares e Varas de Infância e Juventude, quando sentem a necessidade de impedirem a presença do aluno na escola para forçar o comparecimento dos genitores, ou mesmo quando necessitam transferir aluno para outra escola, como última alternativa para reduzir a frequência de agressões aos colegas, à instituição e aos seus agentes. As respostas dos docentes à frustração de não conseguirem desenvolver seu trabalho a contento podem ser imprevisíveis, nem sempre adequadas, visíveis ou não, como a apatia, doenças psicossomáticas ou mesmo o absenteísmo, por vezes remunerado, de professores, a exemplo das licenças, com prejuízo também para os alunos. (MARRA, 2007).

Continuando suas considerações à luz de alguns ramos da ciência, Michaud (1989) destaca que a sociologia, oferece disparidades com relação às interpretações a respeito da violência e que, “até um certo ponto a violência pode ser considerada como um instrumento de gestão pragmática dos conflitos.”

(MICHAUD, 1989, p.94), quando se deveria empreender esforços por reduzi-la. Também Arendt (2001) não recomenda adotar o recurso da violência, ainda que seja para equilibrar a balança da justiça, porque a violência gera violência.

Não estamos longe dessa realidade na sociedade brasileira, haja vista que a guerra diária do tráfico de drogas vitima um considerável número de jovens, muitos dos quais, alunos das escolas públicas. Pensando o autor, vê-se que a situação não é diferente com os lesados em seus direitos de cidadãos na sociedade brasileira. Especificamente na escola, alunos são ameaçados frequentemente, por dissidências entre eles e com a comunidade; o patrimônio da escola sofre depredações frequentes; a guerra das gangues e do citado tráfico de drogas, muitas vezes, termina por se adentrar à instituição. Além de ameaçá-la, promove a desestabilização do ambiente escolar, a insegurança de seus atores e, ainda, lhes rouba a dignidade e a esperança. Mesquita Neto (2001) aponta questões importantes nessa discussão, reunindo-as em causas sociais, políticas e econômicas, e critica a diminuição da capacidade do Estado e da polícia de manter a lei e a ordem. Critica a sociedade civil de não assegurar o estado de direito e os direitos civis, políticos e sociais fundamentais (MESQUITA NETO, 2001).

A escola tem sofrido o impacto dessa situação, e tem se defendido com aparatos de segurança, tais como muros altos, alarmes eletrônicos, dentre outros, e, por vezes, instalando policiamento no seu interior e em seus portões. Entretanto, esses aparatos e recursos têm se mostrado tão ineficazes, a ponto de já se ter aventado a hipótese de as escolas serem protegidas com detector de metais em substituição à proteção de policiais, como foi abordado em pesquisas anteriores (FUKUY, 1992; MARRA, 2007). Torna-se importante saber o impacto dessa situação, causado na sociedade, nos protagonistas da escola, e, em especial, o impacto que tal situação possa ter no ambiente escolar e no desempenho docente.

Mesquita Neto (2001) põe em evidência a violência urbana atual, abrangendo os assaltos, sequestros, roubos e o crime organizado, que funciona como um poder paralelo que coopta e subjuga pessoas, famílias e comunidades. Agrega a essas formas de violência, o não atendimento do Estado às necessidades básicas da população, e que produz a mendicância e a marginalidade. Aponta o autor a violência sutil contra a sensibilidade das pessoas, que se veem na contingência de se tornarem insensíveis diante dessas situações (MESQUITA NETO, 2001). Pode-se pensar que essa insensibilidade possa atingir alunos envolvidos direta ou

indiretamente na violência do tráfico de drogas, e que chega à escola, impactando as relações intersubjetivas. Esse adormecimento dos sentimentos diante da violência também é uma característica do sujeito da contemporaneidade, tal como destacam Bauman (2001) e Giovanetti (2012, 2009), e que concorre para a banalização da vida e para a mistificação e alienação coletivas.

Outro tipo de violência apontado por Mesquita Neto (2001) se refere à exploração do trabalho de qualquer natureza e os decorrentes conflitos que esbarram na pouca qualificação profissional; à mecanização das atividades e das relações interpessoais e à instabilidade no emprego. Todas essas situações são formas de violentar a dignidade e os direitos do cidadão. No nível psicológico, a herança dessas violências, que repercutem no equilíbrio de afetos e emoções, faz com que o sujeito se torne um prisioneiro de seus próprios temores, imobiliza-o diante da vida ou mesmo colocando-o em constante posição de ataque a uma agressão imaginária (MESQUITA NETO, 2001).

A propósito, Greggio e Araújo (2011) auxiliam na compreensão da situação de sujeitos submetidos ao trabalho em condições ambientais adversas. Evidenciam a perversidade das situações que levam o sujeito a se sentir culpado de suas próprias condições de saúde e, ainda assim, se obrigar a produzir a qualquer custo para se manter no emprego, a despeito das consequências. Essa desadaptação e culpa, além do adoecimento físico, o coloca em estado de humilhação, modificando seu comportamento, tanto nas relações com colegas de trabalho, quanto na família. Expõem a desconsideração das instituições quanto à condição existencial de seus empregados, o que comprova a mais valia da lógica de mercado sobre o valor do sujeito. Os eventos primários do adoecimento do trabalhador diluem as responsabilidades, a história do sujeito se perde, e com ela os vínculos entre as causas primeiras do adoecimento e suas consequências. Assim, acabam por negar o nexo existente entre condições de trabalho e saúde do trabalhador. Com isso, os autores conduzem à reflexão sobre a etiologia de doenças psíquicas no trabalho que resulta de uma multiplicidade de fatores laborais e sociais que a afetam. Denunciam, ainda, a insensibilidade e a insensatez das instituições face às condições do trabalho humano, em que, nem mesmo a morte física, tem sido considerada (GREGGIO; ARAÚJO, 2011).

Na fábrica, assim como na escola, o saldo dessa vivência são as depressões, surtos de agressividade e outras manifestações, denunciadas na Síndrome de

Burnout (LIPP, 2006), já mencionada aqui, e que acomete profissionais das relações humanas, diante do estresse emocional advindo principalmente das condições adversas no exercício da profissão. Entretanto, há que se pensar na possibilidade de que esse estado emocional do professor possa se refletir nas relações dele com seus alunos, comprometendo as intersubjetividades, e dificultando o estabelecimento de laços sociais.

Essas discussões ensejam a pensar quais seriam as condições adversas de trabalho numa escola pública de Educação Básica, e que consequências ainda não se tornaram evidentes decorrentes dessa situação. Além das situações corriqueiras amplamente conhecidas através de estudos, mídia e outras fontes, há que se pensar que as situações de violências e ameaças constantes, envolvendo escolas em geral, possam interferir na estabilidade emocional dos docentes, com implicações sérias para o ambiente escolar; a saúde dos professores e professoras, tais como o adoecimento psicossomático; o absenteísmo; atitudes nem sempre adequadas em relação a seus alunos, indiferença por conta da desmotivação e outras. Pode essa situação ser uma violência contra o professor que pode se refletir no aluno e que também estimula outras violências. Situações assim poderiam passar despercebidas por todos os envolvidos no processo educativo. Entretanto, percebidas ou não, esses docentes correm o risco de serem julgados ao invés de serem também ajudados nessa tarefa de levar a contento o projeto educativo.

Oliveira (2011) expressa suas preocupações sobre os fenômenos de violência:

Quando voltamos os olhos para a temática da violência, a dimensão simbólica ou psíquica do problema é particularmente realçada, pois sua compreensão é totalmente impermeável à perspectiva do observador externo, que não dá a atenção devida à percepção do ator ou do sujeito exposto aos atos de violência examinados (OLIVEIRA, 2011, p. 8).

Como se pode constatar, as formas de violência visíveis ou explícitas são mais fáceis de serem observadas. Entretanto, as formas de violência que, a princípio, são desconsideradas, banalizadas, podem ramificar em multiviolências, com consequências inimagináveis. Além disso, também engrossam esse elenco as violências que aparecem como um bem aparente ou um mal necessário, tal como a violência simbólica, ou sutil, que se traveste de ações aparentemente brandas ou mesmo aparentemente positivas para os sujeitos, porém com grande poder de

alienação, tal como o admitem Bourdieu e Passeron (2008). Geralmente essa modalidade constitui o instrumento usual dos poderes constituídos e também deixa sequelas. Embora Arendt (2001) reconheça que, por vezes, a violência seja o último recurso, não a estimula em quaisquer das suas roupagens, porque isto geraria mais violência. Com esse subsídio, torna-se mais fácil compreender as situações de violências nas escolas.

4.2 Violência em âmbito escolar

A situação de violência por que passa a escola necessita de uma clara compreensão do que realmente se pode considerar como violência, suas causas e seus efeitos, para que haja condições de gerenciar esses fatos, com vistas a uma solução pacífica. Nesse sentido, para respaldar o esforço de se compreender a subjetividade docente e as violências escolares, são oportunas as reflexões de autores, tais como:

- a) Debarbieux (2001, 2002a, 2002b);
- b) Debarbieux e Blaya, (2002);
- c) Colombier, Mangel e Perdriault (1989);
- d) Charlot (2002);
- e) Nóvoa (2000, 2008, 2009);
- f) Itani (1998);
- g) Guimarães (1998);
- h) Abramovay, (2003) e outros tantos que há mais tempo vêm discutindo o conceito de violência escolar, suas formas de manifestação e suas consequências para a vida da instituição. Daí o empenho de trazer à luz alguns dos estudos sobre o tema, e que possam subsidiar esse propósito.

A escola, desde o século XIX, até há pouco tempo, era considerada a segunda instância formadora das mentes ainda jovens, através da instrução e educação. A primeira instância formadora era a família consanguínea ou a responsável. Tanto assim que, a partir do momento em que a escola se tornou obrigatória, definiu-se tal obrigatoriedade para as crianças a partir dos sete anos, que depois se prorrogou para os quatorze anos. Antes disso, a criança era educada

no seio da família e raramente ia à escola antes dessa idade – mesmo porque, raramente, se punham à disposição escolas de educação formal para crianças antes dos sete anos. Atualmente, a aprovação da emenda constitucional nº 59/2009 estendeu a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos aos 17 anos, englobando a pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, estabelecendo a Educação Infantil como direito da criança à convivência social e comunitária (NASCIMENTO; CAMPOS; COELHO, 2011). A partir de 1970, como cita Esteve Zarazaga (1999), a rápida transformação social tem exigido e responsabilizado os educadores escolares, transferindo para eles atividades sociais e protetoras de responsabilidade da família. Constata - se, por observação do cotidiano, que essa transferência tem acontecido cada vez mais cedo, a começar do berçário, e em que se incluem, além da educação e instrução, outras expectativas, tais como, alimentação e guarda. Sobre essa situação, Amiel et al. (1970) diz que

No momento atual, muitos professores se queixam de que os pais não só despreocupam-se em infundir em seus filhos valores mínimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos professores, como também estão de antemão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança, com o último álibi de que, no final das contas, se o filho é um mal-educado, a culpa é do professor que não soube educá-lo (AMIEL et al. apud ESTEVE ZARAZAGA, 1999, p. 33).

Dessa realidade se evidencia o lugar que a escola e seus docentes estão ocupando no imaginário dos pais de alunos. Entretanto, a escola atual, antes vista como lugar de proteção dos filhos, exhibe agora, com frequência, episódios de violência explícita, acontecidos em seu interior, nos seus portões e em seu entorno, envolvendo seus atores entre si e com a comunidade. Como organismo social, a escola espelha as características da sociedade contemporânea, fortemente voltada para o individualismo e para a intolerância, nas relações, como já se declinou neste estudo. Dentre as dificuldades de convivência de toda ordem, a escola reproduz a violência da sociedade, expressando-a sob várias denominações: explícita, sutil, simbólica. Ao falar dessas violências, Colombier, Mangel e Perdriault (1989, p. 17) afirmam que “a violência que as crianças e os adolescentes exercem é, antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles.”

Não é, pois, uma tarefa simples escolher por qual flanco atacar para corresponder ao desafio de se tentar conhecer e compreender os fenômenos de violência que acometem a escola, e colaborar para que se estabeleça uma nova

ordem em que uns e outros se beneficiem do processo de crescimento pessoal e profissional que uma instituição de educação tem por natureza oferecer. A situação constatada por Spósito (2001), já citada neste estudo, sobre as pesquisas que abordaram a violência escolar no Brasil, até por volta de 1980, tem sido sensivelmente alterada. A partir de 1990 têm surgido muitos estudos sobre a temática, ampliando os conhecimentos sobre a gênese e a dinâmica desse fenômeno.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) vem demonstrando interesse pela situação das escolas, especialmente no tocante às questões que envolvem violência. Para tanto, vem patrocinando pesquisas em nível nacional e internacional, a exemplo da pesquisa sobre a violência em dez países europeus (2002), a pesquisa sobre a violência na América Latina e Caribe (2003) e as pesquisas sobre a violência nas escolas brasileiras (2002; 2003; 2010), todas voltadas para o intrigante fenômeno que aumenta a desordem no ambiente escolar. Tais estudos contribuem sensivelmente para se configurar o rosto multifacetado das violências escolares e subsidiam ações efetivas para a redução desse fenômeno nas escolas. Além desses, também a academia tem ampliado seu interesse sobre o tema, além dos pesquisadores internacionais e nacionais já citados. Nesse interesse, ressaltam as instituições de ensino público, o que tem estimulado pesquisas que focalizam os diversos lados do fenômeno nessa rede de ensino. Com isso, vêm se ampliando o leque de informações que podem subsidiar estratégias de redução dos embates desnecessários.

4.2.1 Experiências internacionais

Em nível internacional, tornaram-se expressivos os estudos empreendidos na Europa, com notória participação do Observatório Francês de Violências nas Escolas, que tem se destacado no interesse em dar respostas para equacionar o problema. Na década de 80, os estudos sobre esse fenômeno ganharam vulto, principalmente na França. Pesquisadores franceses, a exemplo de Defrance (1992) e Colombier, Mangel e Perdriault (1989) já se preocupavam em discutir a violência escolar. Um pouco mais recente, ganhou destaque a pesquisa organizada por Debarbieux e Blaya (2002) que oferece informações substanciais sobre a situação das violências escolares em dez países europeus. Nela, se coloca em discussão a

natureza dos diferentes conflitos naqueles países, a exemplo da xenofobia e o entendimento do que seja violência em âmbito escolar, sua dinâmica, seus tipos, suas causas e consequências, dentre outros aspectos.

A pesquisa significativa para a compreensão da violência escolar na América Latina, justamente pela sua abrangência, foi publicada pela UNESCO (2003) e envolveu oito países da América Latina e Caribe,⁶ em que se incluiu uma síntese da pesquisa brasileira coordenada por Abramovay e Rua (2002), também publicada no Brasil, na íntegra. Essa pesquisa investigou o fenômeno da violência em escolas públicas de Educação Básica em países da América do Sul, Central e México, em que foram abordados, dentre outros, o histórico das violências peculiares a esses países, os estudos já desenvolvidos sobre o fenômeno, o sistema educativo, ações para enfrentamento do problema, dentre outras conclusões (UNESCO, 2003). Em que pese serem pesquisas em escolas estrangeiras, à exceção da pesquisa brasileira de Abramovay e Rua (2002), suas conclusões contribuem para iluminar os estudos dessas ocorrências no Brasil.

Debarbieux (2001), em uma de suas pesquisas iniciais, expõe a dificuldade primeira de se pesquisar as violências escolares, devido à polissemia do conceito. Deixa a entender que, da mesma forma como se considera difícil definir o fenômeno da violência, qualquer tentativa de se objetivá-la no que se refere à escola, se apresenta como uma tarefa complexa. Entretanto, argumenta que “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.” (DEBARBIEUX, 2001, p.165). O interesse pelo tema tem levado pesquisadores a fazerem distinções, nem sempre coincidentes, para se chegar a um conceito de violências escolares, que viabilize uma discussão. O autor alerta também que constitui um erro acreditar que definir violência possa dar a significação exata do fenômeno, discutindo divergências conceituais que conduzem à compreensão dos motivos das pelos quais muitos fatos acontecidos na escola sejam classificados genericamente como violência por uns, e sejam banalizados por outros. Por outro lado, o conceito restrito somente aos termos penais, para o autor, “trata-se acima de tudo, de uma recusa de ouvir o que as vítimas têm a dizer.” (DEBARBIEUX, 2001, p.66). Isso explica a complexidade de se desenvolver

⁶ A obra contém pesquisa sobre violências escolares em escolas públicas de Educação Básica do Brasil, Argentina, Uruguai, Equador, Chile, México, Colômbia, República Dominicana.

pesquisas, em que se tem em vista verificar a existência de episódios de violências nas escolas (DEBARBIEUX, 2002b).

Na problematização do conceito, este autor tanto discute a restrição conceitual, quanto sua ampliação. A gama de pontos de vista, portanto, de conhecimentos parciais sobre o fenômeno, naturalmente conduz a uma visão geral do objeto, que agrega um conhecimento sempre temporário e passível de ser superado. Assim

Não pode haver conhecimento total sobre a violência - sobre violência social na escola - porque tudo o que nos é possível é obter representações parciais dela, e temos que aceitar esse fato ou tornarmo-nos prisioneiros da fantasia de onisciência, que é tudo, menos científica (DEBARBIEUX, 2002b, p.20).

Charlot (2002) nos auxilia, em princípio, no uso das diferentes expressões desse fenômeno em relação à escola, fazendo diferenciação entre as menções de violência “da escola”, “na escola” e “à escola”. Considera como “violência na escola”, aquela situação de fora da escola, que termina por ser reproduzida no espaço escolar, sem ter ligação com a natureza e as atividades da instituição. A “violência da escola”, em geral considerada como simbólica se origina na própria instituição. Além de simbólica, pode também ser explícita, a exemplo das discriminações e humilhações impingidas aos alunos, dos currículos inadequados, das atividades mal desenvolvidas, das formas inadequadas de avaliação do desempenho, do absenteísmo docente, dentre outros. A violência “à escola” é aquela que é dirigida à natureza e às atividades da escola, a exemplo dos insultos e outras agressões dos alunos aos professores e aos demais profissionais, as pichações, depredações, dentre outras formas. Esse tipo de violência contra a escola pode estar vinculado também à violência da escola (CHARLOT, 2002).

Ao considerar nessas menções uma variedade de situações e fatos sociais, Abramovay e Rua (2002) optam por se referir ao fenômeno como violências escolares. Nesta pesquisa, fazemos a opção por adotar o termo violência(s) escolar (es), violência em âmbito ou em meio escolar, que abrange a “violência na escola”, “da escola”, e “à escola”. Isso porque, independentemente dessa particularidade, essa situação prejudica, de qualquer forma, os propósitos da escola. Os debates acerca da definição da violência que envolve a escola dão origem a divergências teóricas vinculadas também à natureza política das medidas a serem adotadas.

Segundo o alerta de Debarbieux (2002a), há o risco de hiperampliar o problema e criminalizar comportamentos comuns, bem como o risco de reduzi-lo a ponto de banalizar a experiência de vítimas de violências derivadas de microviolências.

Reafirmando o que já disse antes, o autor demonstra sua preocupação pelo fato de os atores escolares, muitas vezes, não considerarem como violência o que usualmente se considera como tal e, assim, silenciarem em relação a esses fenômenos. Admite que os atos violentos no contexto escolar devem ser levados em conta, a partir do que dizem as vítimas. Situações de abuso de poder e outras que passam despercebidas no dia-a-dia, muitas vezes podem causar mais danos do que os casos mais caóticos e brutais. A voz das vítimas pode traduzir verdades e percepções que passam longe das expressões violentas e das punições previstas no Código Penal. Podem revelar um “mundo” de ações significativas que ajudam a entender a dinâmica expressão dos atos violentos, suas consequências e seus reflexos. “A história da violência na escola - assim como muitas outras formas de violência - é a história da descoberta gradual das vítimas, daquelas pessoas ‘esquecidas’ pela história.” (DEBARBIEUX, 2002a, p.66).

O autor comenta a denúncia inflacionista da violência feita por Bonafé-Schmitt (1977) que reúne, desde agressão física, até o que se conhece como incivildades, a exemplo dos xingamentos ou empurrões. Por isso, considera um mau uso do termo para situações dessa amplitude, correndo o risco de parecer que o conceito seja algo impossível de se construir. Também comenta a revisão de seu posicionamento e os comentários feitos por Prairat (2001) em que ele louva seu desejo de dar voz e crédito aos protagonistas, para que eles mesmos forneçam uma definição de violência. Mas Prairat admite que, agindo assim, Debarbieux considera, não somente o sujeito político, mas, principalmente, o sujeito psicológico. E, a partir dessa consideração, se obtém muitas definições, tais como violência objetiva, violência sentida, violência temida, violência virtual, por exemplo. Para superar o impasse, Prairat sugere, então, uma combinação da definição de Pain (1994) e Ballion (1999), que resulta em definir que a violência é “um processo que é construído, criminoso, bem demarcado pelas categorias do Código Penal, em que se inclui abuso, ameaça, intimidação, danos físicos a pessoas e a materiais propositalmente.” (DEBARBIEUX, 2002b, p. 61-62). Em relação à escola, este autor diz:

Os fatores internos, ligados à organização das escolas, são variáveis importantes no que se refere a amplitude da delinquência nessas escolas. Os conflitos internos das equipes de adultos nos pareceram uma explicação possível para os efeitos escolares negativos e, por outro lado, a mobilização de outras equipes parece explicar os efeitos escolares preponderantemente positivos (DEBARBIEUX, 2002b, p.73).

Essas discussões se embasaram nas ideias de Chesnais (1981) que propõe uma hierarquia das diferentes concepções da violência, segundo as ações cometidas. O conceito de violência para Chesnais se restringe, em primeiro lugar, ao círculo interno da violência, ao núcleo bruto, à violência física mais grave, inclusive a sexual, com danos irreparáveis causados às pessoas. Em segundo lugar, se restringe à violência econômica que causa danos ao patrimônio; e em terceiro lugar, a violência moral ou simbólica, de forte conteúdo subjetivo, por isso mesmo, entendida como um mau uso da linguagem, difícil de ser reconhecida. Abre campo à polêmica quando desqualifica a violência moral e a simbólica, argumentando que classificá-las como tal fica à conta de quem é bem de vida e nada sabe sobre a pobreza e o crime.

Debarbieux (2002b) ainda inclui a intimidação na categoria de comportamento agressivo, cujas características são a repetitividade da ação agressiva com a mesma pessoa, a existência de um desequilíbrio de poder em que a vítima é a parte mais fraca e que, por muitas razões não consegue se defender, teme pedir ajuda e lhe provoca baixa-estima e depressão. As formas usuais são as agressões físicas, as verbais diretas ou virtuais, as exclusões e as maledicências, muito do que hoje se denomina *bullying*. A intimidação também existe entre os diferentes pares de atores na escola, embora as pesquisas tenham até hoje se concentrado no fenômeno da intimidação de aluno com aluno (DEBARBIEUX, 2002b). Entram na discussão sobre a subjetividade docente e as violências escolares as respostas do professor diante da intimidação que possa sofrer por parte de alunos e/ou seus pais, em reação a qualquer atitude que caia no desagrado desses protagonistas. Somente como exemplo, tem acontecido com alguma frequência diversas formas de intimidação de alunos aos professores, com ameaças a eles, suas famílias e seu patrimônio. Em contrapartida, professores, por vezes, também reagem de forma inadequada, com intimidações por notas, suspensão de aulas, principalmente a alunos indisciplinados.

Charlot (2002) também amplia o conceito geral das violências na sociedade, aplicando-o à situação da escola. Distingue a agressividade da agressão para se compreender a violência. A agressividade, assim como a angústia, enquanto reação biopsíquica reacional traz em seu bojo a frustração diante do prazer negado. Já a agressão é um ato de brutalidade verbal ou física. Assim, para o autor a violência se caracteriza por essa agressão, com o uso da força da dominação e do poder. Mesmo assim, distingue a agressão que instrumentaliza a força, como no caso de ameaças ou furtos, daquela agressão que usa a força maior que o necessário, com o intuito de causar mal, humilhar, destruir. Foram consideradas por ele como violências escolares os golpes, ferimentos, roubos, violência sexual, crimes e vandalismos; as incivilidades, tais como as humilhações e grosserias.

Considera a violência simbólica ou institucional e a exemplifica ao citar a ausência de sentido do trabalho, quer seja pela desmotivação do trabalho em si, advindo de uma escolha inadequada, quer seja por deficiências de significação e sentido das próprias tarefas, muitas vezes mecanizadas; a falta de perspectiva no mercado de trabalho e falta de perspectiva de crescimento profissional (CHARLOT, 2002). Mas para Charlot (2002, p. 436), em se tratando da escola, “o problema não é fazer desaparecer a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência.” Deixa claro que a violência na escola não deve ser destacada somente em relação aos alunos: “o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica.”(CHARLOT, 2002, p.436).

Colombier, Mangel e Perdriault (1989) expõem que o clamor público francês, amplificado pela mídia, e que dá tons cada vez mais fortes aos fenômenos de violência em meio escolar, perde força, quando se faz um recuo histórico para considerar o atentado à integridade física das pessoas. Faz referência à violência na escola quando há professores sequestrados, espancados ou violentados, às brigas com facas na hora do recreio, às extorsões, às drogas. Mas, percebe que novas formas de violência, tais como agressões cotidianas e atos de pequena delinquência, inexistentes antes da época da pesquisa (em 1989), aparecem nas instituições de ensino. Inclui nessas formas de violência, a depredação do patrimônio público, a exemplo dos prédios e equipamentos escolares com paredes e portas destruídas e pichadas; cadeiras, mesas e sanitários quebrados ou entupidos

propositalmente; computadores; material de laboratório e livros pilhados ou destruídos de diversas maneiras. Essa desordem sem as devidas providências, inclusive dos professores, provoca neles um mal-estar, visível através das somatizações, tais como a depressão, o tédio e o desgosto, diante do descaso do poder público pelo seu trabalho (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989).

O conceito de violência se amplia também com Viscardi (2003) que agrega ao termo a violência simbólica, nomeada por Bourdieu e Passeron (1982)⁷, ou a violência institucional, se referindo ao que faz a sociedade que não oferece emprego aos jovens, a violência da escola que oferece cursos sem sentido para seus alunos ou dos docentes que não os consideram nas suas diferenças e abandonam os que têm maiores dificuldades de aprendizagem. Inclui também a violência que sofrem os profissionais da escola que se acham tolhidos ou desvirtuados em suas funções e identidades pelo absenteísmo e pela indiferença dos seus alunos.

Como prefere Viscardi (2003), mesmo que não seja possível chegar a um acordo sobre o que seja realmente violência escolar, há pelo menos dois polos de oscilação para considerá-la. Um deles diz respeito àquilo que afeta a opinião pública, tal como a morte, golpes com ferimentos com armas ou não, roubos, violência sexual, vandalismo e outras violências explícitas que lesam, ferem e matam. O outro polo diz respeito às incivildades, às agressões aos direitos das pessoas e que inclui palavrões, agressões verbais, humilhações e outras atitudes similares. Isto, tanto para os alunos, quanto para os professores (VISCARDI, 2003). Não se mencionam aqui as consequências a curto, médio ou mesmo a longo prazo desse tipo de manifestação que, se analisadas, talvez, pudessem resolver a oscilação levantada pelo autor.

Buscando rastros que agreguem conhecimentos às causas da violência, e considerando que em muitos países o auge dos delitos na escola coincide com a faixa etária da adolescência, Farrington (2002) procura entender ainda mais a violência nessa fase do desenvolvimento dos alunos. Diz que as violências escolares, nessas contingências variam, desde causas biológicas de aumento de níveis hormonais sexuais, passando por mudanças de capacidades físicas adquiridas com a idade, mudança de atividades, e, sobretudo, a libertação das

⁷Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 19).

influências dos pais e a filiação a outros grupos sociais. Na idade adulta as transgressões tendem a reduzir por conta da criação de outros laços familiares que são em geral incompatíveis com comportamentos infratores. A propósito, aponta também fatores psicológicos de risco, propícios às violências, como a hiperatividade, impulsividade, controle comportamental deficiente, problemas de atenção e outras dimensões da personalidade.

Agrega em fatores familiares os conflitos entre os pais, supervisão parental deficiente por falta de imposição de limites aos filhos, falta de afeto, ou mesmo excesso de punição, agressão parental, ausência de um dos genitores, principalmente o pai. Agrega fatores relativos a colegas, comunidade, vizinhança e condição socioeconômica e, por fim, fatores circunstanciais que, segundo Farrington (2002) é a convergência temporal e espacial entre um agressor motivado e um alvo disponível, devido a um guardião ausente ou ineficaz. A combinação desses fatores entre si potencializam as atitudes de violência (FARRINGTON, 2002).

Ao contrário de uma visão determinista dos fatores de risco em relação à violência escolar, Debarbieux (2002b) afirma que esses aspectos somente têm valor quando contextualizados nas condições sociais e institucionais que os produzem. Não é uma análise de um sujeito singular que vai apresentar perfil de risco, mas há que se arguir, por exemplo, que fatores fazem com que uma escola corra ou não o risco de se envolver em violência. E se faz cada vez mais urgente buscar respostas, isto porque "Se a violência é construída, então ela pode ser desconstruída." (DEBARBIEUX, 2002b, p. 75).

Artinopoulos (2002), diz que nas escolas da Grécia, a incidência do fenômeno da violência não alcança patamares elevados. Mesmo assim, aponta como causa das violências escolares, a exclusão social e o fracasso escolar. Apresenta a correlação entre sucesso escolar e violência, apontando que, quanto maior é o rendimento escolar, menos são os episódios de violência que se manifestam nas escolas. Essa violência pode ser vista, tanto como sintoma, quanto como exclusão social, comenta o autor. O abandono da escola pelos alunos e o fracasso escolar indicam disfunções do sistema educacional contemporâneo, a tal ponto de mostrar que, nove em cada dez alunos, afirmarem que "seus melhores momentos na escola são quando eles estão fora da sala de aula." (ARTINOPOULOS, 2002, p.165). Obviamente tais observações podem trazer implicações negativas para a escola e para os docentes que, como toda atividade de ensinar, depende da motivação de

seus alunos para o sucesso de seu empreendimento. E o agente que melhor precisa incentivá-los é o professor de sala de aula, em que pese as diversas dificuldades e contradições que eles enfrentam no percurso de sua profissão.

4.2.2 Violência nas escolas brasileiras

Segundo o que Spósito (2001) constatou, os estudos sobre as violências nas escolas brasileiras são relativamente recentes, em comparação com os estudos europeus, que tomamos como referência para discutir violências escolares. Também para este estudo, a polissemia do conceito de violência escolar constitui uma dificuldade para tratar o assunto, o que requer cuidados na sua abordagem. Muitos autores, tais como Abramovay e Rua (2002). Abramovay (2003, 2010), Silva e Nogueira, (2008) expõem que o conceito construído pelos professores das escolas públicas pesquisadas difere entre si. Também, não raras as vezes, a opinião dos alunos sobre a violência na escola difere da consideração dos professores. Enquanto os professores consideram determinadas atitudes como violências, os alunos muitas vezes as banalizam. Para os alunos, a violência somente é percebida e considerada quando se refere a condutas extremas, inclusive em que haja sofrimentos visíveis (MARRA, 2007; PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006; SILVA; NOGUEIRA, 2008).

Nesse impasse, se pode perceber que quaisquer discursos ou pesquisas que tenham como objeto de estudo as violências escolares, trazem em seu bojo as dificuldades da conceituação mais precisa sobre o termo, quanto diferentes unidades de categorização. Mesmo assim, na maioria das pesquisas, se encontra uma considerável frequência de categorias coincidentes, e que, embora não possuam a mesma denominação, se equivalem em seu significado. Então, além da aceção de Debarbieux (2002a) que valoriza as diferentes concepções do termo, como forma de enriquecê-lo, se pode considerar que a polissemia do conceito, antes de ser um desestímulo, constitui um incentivo aos estudos que desnudam os problemas e as estratégias de solução dos conflitos, tendo-se o cuidado de distinguir o olhar pelo qual se estabelecem os limites dessa compreensão.

Os fatores internos ligados à organização das escolas são variáveis importantes no que se refere à amplitude de delinquência nessas escolas. Os conflitos internos das equipes de adultos nos pareceram uma explicação

possível para os efeitos escolares negativos e, por outro lado, a mobilização de outras equipes parece explicar os efeitos escolares preponderantemente positivos (DEBARBIEUX, 2002a, p. 73).

No rol das pesquisas, dentre outros, se destaca os trabalhos de Abramovay e Rua (2002)⁸; Abramovay, Cunha e Calaf (2009), Abramovay, (2010); patrocinados pela UNESCO, que obtiveram informações valiosas sobre o fenômeno das violências nas escolas brasileiras de Educação Básica. Em Minas Gerais, o Centro de Estudos da Criminalidade e Segurança Pública (CRISP) -, órgão ligado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem produzido pesquisas voltadas para o estudo sobre as violências escolares, investigadas à luz de diferentes enfoques. Outras pesquisas brasileiras de menor abrangência (CANDAU, 2000; PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006; MARRA, 2007; MARRA; TOSTA, 2008; CÂNDIDO, 2008; TOSTA et al., 2009), grande parte voltadas para a escola pública, têm abordado o fenômeno. Esses estudos trouxeram informações sobre a violência escolar, observada a partir de diferentes recortes, ampliando, desta forma, os subsídios a ações voltadas para conciliar interesses e amenizar os conflitos prejudiciais.

Agregando subsídios à formulação do conceito, Abramovay (2003, p. 93) considerou a violência que envolve a escola, “como a intervenção física de um indivíduo ou grupo, contra a integridade de outro(s), ou de grupo(s) e também contra si mesmo.”. Inclui aí, desde espancamentos, suicídios, homicídios, roubos, agressão sexual, violência no trânsito, violência verbal, institucional e simbólica. Segundo a pesquisadora, a violência transita entre a escola e a comunidade em mão dupla (ABRAMOVAY, 2003). Também Spósito (1998, p. 60) contribui para a compreensão do conceito de violência, quando a considera como “Todo ato que implica a ruptura de um novo nexos social pelo uso da força. Nega-se assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.” Considera a existência de um espaço estrutural da violência que faz ressonância no interior da escola. Quanto a isso, afirma que existe um nexos entre a violência escolar e a quebra do diálogo na capacidade de negociação que é

⁸ A pesquisa realizada por Abramovay e Rua (2002), patrocinada pela UNESCO investigou o fenômeno das violências em escolas públicas de educação básica, em quatorze Estados: Distrito Federal (DF), Goiânia (GO), Mato Grosso (MT), Amazonas (AM), Pará (PA), Ceará (CE), Pernambuco (PE), Alagoas (AL), Bahia (BA), Espírito Santo (ES), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Santa Catarina (SC), Rio Grande do Sul (RS)

fundamental no processo educativo (SPÓSITO, 1998).

A pesquisa de Guimarães (1996), uma das pioneiras na investigação desse fenômeno, traz o conceito abstraído dos professores, em que relacionam a violência na escola à agressão física ou verbal. Entretanto a maioria desses professores não consideraram como violência os roubos, brigas e xingamentos, mas sim como problemas disciplinares próprios da idade. Atribuíram esses eventos ao ambiente familiar do aluno e a sua condição socioeconômica. Tais posicionamentos perduram também nos professores da atualidade. Por isso mesmo, diz Debarbieux (2002a), restringir a violência às definições do Código Penal, assume-se o risco de banalizá-la, pois ela não diz respeito a um único elemento traumático e inesperado.

[...] é, no mais das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e 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) (DEBARBIEUX, 2002a, p. 82-83).

As violências na escola devem ser examinadas do ponto de consideração macro e microssociológico. Tanto há fatores externos à escola, quanto internos, em que a organização do ambiente escolar e seus agentes não são apenas impotentes diante das forças políticas externas.

Outra dificuldade conceitual é a de distinguir indisciplina de violência escolar, fazendo com que estudiosos do assunto se empenhem em estabelecer diferenciação entre essas duas situações. Antes, eventos de não acatamento às normas escolares não causavam estranhamento porque eram reconhecidos como indisciplina, próprios dos ambientes escolares. Na atualidade se confundem com eventos de violências escolares, como dizem Silva e Nogueira (2008), prejudicando a distinção entre fatos que demandam responsabilidades e providências distintas. Acrescentam os educadores que essa indistinção entre violência e indisciplina deixa de considerar variáveis contextuais que exibem características que podem auxiliar na distinção conceitual e em consequentes tomadas de posição com relação a esses dois fenômenos.

Tal como a violência, o conceito de indisciplina também é polissêmico, porque diz respeito a contextos socioculturais historicamente determinados. Se a disciplina se traduz pelo acatamento às normas sociais, a indisciplina diz respeito ao

desconhecimento das normas e/ou seu não acatamento, podendo se reverter também em revolta contra elas e evoluir para a violência. A indisciplina, no entendimento dos autores, vincula-se à ideia de regras e de obediência, associadas à formação social, fundamentada nos valores de cada grupo, nas relações de poder e de características históricas. Diz respeito a atitudes consideradas leves e que rompem as normas de finalidade pedagógica. Entretanto, pode evoluir para comportamentos que violam normas sociais que regulam a convivência na escola.

A violência, diferentemente da indisciplina, é considerada por Silva e Nogueira (2008) com base na gravidade do ato praticado e no regulamento que infringe. Reveste-se de poder destrutivo, de caráter coercitivo, do uso da força e ainda, da existência da vítima e do agressor. Acreditam que o foro da violência escolar somente é atingido quando há nas atitudes a intenção de causar danos materiais aos sujeitos e atingi-los fisicamente, psicologicamente ou moralmente. Essa diferenciação entre violência e indisciplina guarda uma interface quando deixa evidente a necessidade do estabelecimento de limites necessários à convivência produtiva na escola, quer seja especificamente para a realização do processo de ensino-aprendizagem, quer seja para a viabilização de relações sociais satisfatórias no ambiente escolar.

A indisciplina, assim considerada abrange uma gama de atitudes que pode começar com atos de indisciplina que, se notificados a tempo, podem impedir que se evolua para violências. Este fenômeno se projeta no confronto das normas disciplinares que a escola quer impor e a falta de limites dos alunos que impõem o contrário (SILVA; NOGUEIRA, 2008). Pode-se perceber que confusões conceituais como essas também podem influenciar os docentes no seu posicionamento em relação a esses eventos na escola, e que, talvez sem uma reflexão maior e um alerta para tal situação, possam influenciá-los na tomada de decisões nem sempre conciliadoras em relação a esses episódios.

Outra versão que confirma e amplia as considerações de estudiosos do fenômeno, surge com as categorias de violência apresentadas por Marra (2007), a partir das situações encontradas na escola pública de ensino básico, e nomeadas como violência pelos diferentes atores escolares. Esses eventos foram agrupados em fenômenos ligados ao “desrespeito ao outro”, “à ameaça e agressão seguida de lesão corporal” e “à depredação escolar e roubo contra seu patrimônio”. Agregadas à violência do “desrespeito ao outro”, foram incluídos fatos que fogem às

características usuais do que em geral se entende como violência na escola, e que os atores escolares, professores em sua maioria nomearam violência sutil e simbólica. Aí se agregam a alta rotatividade dos professores na escola pública e a consequente desmotivação deles e dos alunos, as inadequações curriculares e pedagógicas, os baixos salários dos docentes, a insuficiência acintosa de materiais necessários ao trabalho educativo, a ingerência de organismos e pessoas da comunidade na dinâmica escolar, a pressão de todos os lados que obriga o professor a aprovar alunos sem a mínima competência que os habilitem a prosseguir nas séries seguintes. Esta modalidade foi considerada especialmente por professores, mais do que por alunos ou outros profissionais da escola.

As formas de violência incluídas na categoria de “ameaça e agressão, seguidas de lesão corporal”, atendem às formas usuais consideradas como violência na literatura sobre o assunto. São as ameaças, brigas roubos e palavrões em ofensa direta ao agredido. A intimidação, que se pode denominar de *bullying*, por ser uma agressão de caráter repetitivo e desequilíbrio de poder de uns sobre os outros, não foi denunciada na escola. Quando muito, se mencionou as ameaças entre os protagonistas. Também foram incluídas as lesões corporais, sendo fatais ou não, e que dispensam maiores explicações. A violência da “depredação escolar e roubo do seu patrimônio” apontou toda a sorte de prejuízos materiais ao bem público e particular, tais como, roubo, destruição de móveis e equipamentos, depredação de prédios, pichações e grafites. Entretanto, para os alunos, a pichação significa demarcação de território e somente é considerada violência escolar quando, devido à invasão desse território por outros, resulta em agressões e mortes. O grafite para os alunos é expressão artística enquanto que, para os docentes, é a violência da invasão de patrimônio.

Concluiu-se que a “violência diz respeito a tudo aquilo que se impõe ao semelhante, causando-lhe danos em sua integridade física, emocional e psicológica. Considerando as possíveis respostas que as pesquisas podem dar para minimizar os conflitos prejudiciais à escola, julgou importante compreender que a violência é construída no social e faz parte desse dinamismo; então, é uma utopia almejar acabar com ela. É sensato tentar harmonizar interesses, tendo em vista reduzir o fenômeno (MARRA, 2007). Também com essa preocupação de apontar os tipos de violências escolares, e fugindo dos tipos usualmente reconhecidos, o mapa traçado por Waiselfisz (2007) indica que jovens consideram como violência a apatia, a falta

de projetos de futuro, a quebra dos valores de tolerância e solidariedade, a pouca ou nenhuma perspectiva, e que são responsáveis por parte da crise de significações de nossa modernidade (WAISELFISZ, 2007).

Abramovay (2003), Abramovay e Rua (2002) e Abramovay, Cunha e Calaf (2009), não somente ratificam os pensamentos dos pesquisadores citados, como acrescentam outras formas de violências escolares, a exemplo das “violências duras”, referindo-se às violências citadas no Código Penal, que se relacionam à violência física e a sexual, e também o racismo presentes nas escolas. Também Abramovay (2010) admite que xingamentos entre alunos, de alunos a professores e as afrontas entre profissionais sejam microviolências (ABRAMOVAY, 2003, 2010; ABRAMOVAY; RUA, 2002; ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Na situação pedagógica, afirma Melo (2002), está em jogo a relação professor-aluno, e não somente a conduta do aluno. Desta forma, o professor não pode ser excluído da possibilidade de se implicar nesse fenômeno. Por isso mesmo, não há como refletir sobre violência na escola sem incluir o professor do ponto de vista da sua subjetividade que alicerça seu desempenho docente (MELO, 2002). Mesmo porque, também o Estado exerce sua violência cotidiana na escola, a partir do descaso com que trata a instituição, as condições de seus professores e funcionários (CARDIA, 1997). E os professores, querendo ou não, representam o Estado.

Completando essa percepção, Itani (1998) desvela algumas instâncias e níveis de violência invisíveis nas práticas educativas, tais como a violência simbólica, dilatando o sentido que a ela dão Bourdieu e Passeron (2008), quando aponta a reprodução da desigualdade social no seio da escola e as consequências de sua prática. Nesse nível simbólico, essa violência é reproduzida na escola, e põe os docentes em si mesmos como objetos da violência nas suas relações de trabalho. Esses professores são desmoralizados e também coautores de atitudes discriminatórias contra seus alunos que vão, desde a sonegação de vagas a alunos carentes, considerados problema, passando pelo uso de notas como instrumento de controle, até na representação que esses professores têm sobre as crianças e jovens escolares.

Além disso, existem contradições na concepção de infância existente no imaginário dos educadores, ao considerá-la como sendo a fase em que esses jovens têm que se submeter naturalmente à autoridade dos adultos, e a quem se

imputam delitos sem oportunidade de se defenderem, podendo ser considerados inocentes e perfeitos ou maus, perversos e dependentes. Então, olhados pelos docentes como maus, suas ações daí se originam, culpando, incriminando e castigando esses alunos. Se olhados do ponto de vista de sua realidade social e do seu desenvolvimento biopsicossocial, poderiam suscitar no professor outro procedimento educativo. Olhados como “anjos inocentes”, podem suscitar atitudes infantilizadas ou excessivamente protecionistas dos docentes que castram a atualização das potências de seus alunos, desestimulando-as, a ponto de tolherem seu desenvolvimento desejável em direção à auto e interdependência (ITANI, 1998).

Tais reflexões levam a pensar se os professores têm plena consciência de que essas suas atitudes são uma violência contra si mesmos e contra seus alunos e/ou são elementos provocadores do desencadeamento de atitudes de violência por parte dos alunos e demais atingidos. São muitas as variáveis apontadas que concorrem para que a violência encenada no macrosocial aconteça também na escola. Refletir sobre possíveis causas contribui para uma compreensão mais completa do fenômeno, conduzindo a que se possa prover meios de minimizá-la e, assim contribuir para que os intentos próprios da escola se façam cumprir. Essa gênese das violências escolares é explicada, tanto pelas ações diretamente geradoras, dos fenômenos, quanto pelas omissões dos responsáveis que integram a escala de relações de poder.

Grinspun e Azevedo (2014) chegam à conclusão de que a escola, quando aborda os conflitos que a ela chegam e que também nela se reproduzem, tem destacado quase sempre o aluno, enquanto indivíduo, considerando seu grupo socioeconômico de origem e suas características pessoais e sociais. Assim, têm produzido um diagnóstico do seu aluno como produto e também reproduzidor desse meio menos favorecido. Dessa consideração, o aluno deixa de ser visto como um agente capaz de reconstruir sua realidade e transformar seu meio. A propósito, recorre às recomendações de Gatti (1998) para que se olhe a realidade da escola e seus sujeitos, considerando que na construção de seus conhecimentos e no desenvolvimento de suas habilidades todos integram em si nuances sociais que abrangem a cultura e também a violência. Aludem também às novas configurações familiares que não oferecem um ambiente favorável ao desenvolvimento integral dos alunos; à marginalidade incitada pelo tráfico e consumo de drogas; às insuficientes condições de prédios e equipamentos escolares, que sonegam o

direito a uma aprendizagem digna, moderna e eficiente para a vida; a midiaticização das violências na escola (GRINSPUN; AZEVEDO, 2014).

A desvalorização de seus profissionais, e em especial do professor, é uma variável constante na problematização das violências escolares. A baixa remuneração se alia à desvalorização social crescente da imagem pessoal e da profissão docente nas escolas públicas. Em menor proporção, se discute como uma das causas das violências na escola, a falta de conhecimento dos docentes sobre as ações e reações humanas diante da adversidade, a falta de conhecimentos das características e demandas do desenvolvimento psicoemocional e social das crianças, adolescentes e jovens, a falta de competência afetiva e controle emocional dos docentes, em que, até um “encarar” o outro constitui motivo para agressões, como discutem (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009; AQUINO, 1998; DEBARBIEUX, 2002a; DEBARBIEUX, 2002b; ITANI, 1998; MARRA, 2007) dentre outros.

Existe uma cultura da violência na sociedade, que pode ser atribuída à crise do processo civilizatório, estimulado e alardeado pela mídia, sobretudo pelos programas de televisão, dos quais as crianças e jovens são adeptos. Tal realidade faz com que a violência esteja escondida na pele das pessoas, abrangendo crianças e jovens, esperando uma situação para que apareçam comportamentos altamente agressivos e violências distintas. Sendo a instituição escolar um território de socialização, se torna fértil ao aparecimento dessas situações que levam às violências escolares (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 1999).

Enquanto a escola se desgasta nas dificuldades de relacionamento intersubjetivo e altera seu funcionamento, desviando-se de seus propósitos de educar, o rendimento escolar deixa a desejar. A correspondência entre fracasso escolar e violência comprovada nas escolas brasileiras (ABRAMOVAY, 2002; MARRA, 2007, PATTO; 2008) também foi comprovada em outros países (CLÉMENCE, 2002). A cultura da escola está fundamentada na cultura da contemporaneidade em qualquer lugar do mundo e, apesar das diferenças culturais, retrata a violência do cotidiano. Sendo a instituição escolar um território de socialização, torna-se fértil ao aparecimento dessas situações que levam às violências escolares. É oportuno lembrar que grande parte, senão a totalidade do contingente de docentes das escolas públicas atuais, integrantes dessa sociedade, também foi educada sob a égide dessa contemporaneidade. Se professor e aluno

são integrantes dessa sociedade, pode ser que diferenças maiores entre a idade do professor e seus alunos, ou uma grande proximidade entre suas idades, possa fazer diferença significativa nas suas relações intersubjetivas.

Diante desse preocupante quadro, ainda assim, um entrave tem se interposto à realização de pesquisas sobre violência em âmbito escolar é justamente a blindagem da maioria das escolas, públicas e também da rede privada, ao diálogo com os pesquisadores. Sob a alegação explícita de que tal situação piora a imagem da escola na sociedade ou que na escola não há eventos de violência, ou mesmo abrir portas sem abrir o coração à colaboração com as pesquisas, grande parte delas não se mostra disponível para receber pesquisadores dessa temática (MARRA, 2007; TOSTA et al., 2009). Essa relutância das escolas em participar dessas pesquisas acontece também em outros países, tal como relatam Debarbieux (2002a), pelo receio de prejudicarem a imagem da instituição. Tal situação tem dificultado a que outros dados importantes venham somar esforços no auxílio à escola e em especial a seus docentes, no fortalecimento do seu papel de educadores (DEBARBIEUX, 2002a; MARRA, 2007; TOSTA et al., 2009).

A mesma situação foi vivenciada na realização dessa investigação, o que demandou empenho e diplomacia para levar adiante os objetivos dessa pesquisa. Sem pretender esgotar todos os aspectos da temática das violências escolares, e, considerando ainda, que, a maioria das pesquisas revisitadas é uníssona na abordagem dos aspectos importantes desse fenômeno, foram selecionadas aquelas vertentes das violências na escola pública que subsidiam as intenções desta pesquisa.

5 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Os dados da pesquisa foram obtidos através de entrevista semiestruturada com nove professores de duas escolas estaduais de Educação Básica. Entretanto, as citações nominais em separado, de cada instituição escolar somente foram feitas quando em situações inusitadas, que mereceram menção à parte. As escolas pesquisadas foram identificadas pelas letras A e B. Com relação às pesquisas, os sujeitos foram identificados com a letra P (professor ou professora), seguida de números de 1 a 9. Somente se mencionou o sexo quando houve necessidade dessa referência.

5.1 Caracterização do contexto das escolas

Conhecer o contexto social em que a escola pública estadual de Educação Básica brasileira se insere, naquilo que interessa ao nosso estudo, dimensiona a significação e os sentidos dos fatos que se desenrolam nas instituições escolares. Assim contextualizada, se torna mais fácil distinguir e compreender os acontecimentos em que as escolas estão implicadas. Uma visão do panorama social brasileiro exhibe um momento de vivência política democrática, embora convulsionada por inúmeros protestos e reivindicações por políticas públicas efetivas de inclusão e por moralidade. Mais recentemente, as manifestações populares por mudanças na condução política do país têm levado a população às ruas. Tais movimentos denunciam o excesso por conta dos desmandos, escândalos de corrupção, principalmente no Governo, e que têm testado a paciência dos brasileiros. Também, tal situação acaba por desfigurar alguns ganhos conseguidos em governos anteriores e nos governos atuais, tais como, maior oferta e empregos, manutenção de uma relativa estabilidade da moeda, redução do contingente de pessoas em estado de miséria absoluta, através de programas de assistência social, ampliação de oportunidades educacionais, sobretudo no Ensino Superior, e outros tantos.

A corrupção nos diferentes níveis do Governo alimenta a mídia, que exhibe a cada momento cifras estratosféricas de lesão aos cofres públicos, enquanto a população brasileira morre nas portas dos hospitais por falta de assistência, ou na mão dos bandidos, por falta de segurança. A segurança pública se transforma a

cada dia em insegurança para todos. A população, em especial os mais jovens, também estimulados pelos apelos ao consumismo é atraída pela oportunidade de dinheiro fácil oferecido pelo tráfico de drogas, pelas oportunidades de roubos e furtos, entre outras situações. O tráfico e uso de drogas, cada vez crescentes, têm consumido vidas, principalmente dos mais jovens, quer seja pelos assassinatos em acerto de contas do tráfico, quer seja pelo uso de drogas potentes na destruição, a exemplo do crack, uma das mais devastadoras. Algumas tentativas governamentais têm sido inócuas para a solução desse problema. Também algumas Organizações não Governamentais (ONGs) têm lançado programas de recuperação de dependentes químicos, a exemplo da Família de Caná, em Minas Gerais; Fazenda da Esperança, em muitos estados brasileiros e outras iniciativas, a maioria, de vertentes religiosas. Entretanto, os ganhos alcançados ainda são insignificantes face à demanda crescente de jovens, adultos e até crianças que têm se enveredado pelo caminho das drogas e do crime. Muitos desses jovens são alunos das escolas públicas.

As mães fora de casa, acompanhando os maridos ou assumindo, sozinhas, a tarefa de prover a família, bem como a insuficiência de políticas públicas para acolher essas crianças e apoiar suas famílias, deixam-nas desassistidas, à mercê do mundo do crime. Tal realidade demanda aprofundamento na discussão sobre os papéis parentais e de outros que compõem a família. Grande parte desse contingente de jovens menores de idade compõe a clientela da escola pública que, na maioria das vezes os recebem, com a tarefa de atender também essas carências familiares. Desvirtuada de suas funções, a escola se vê no dilema de cumprir suas obrigações de magistério e, também, substituir em parte a família, como denunciam estudiosos, a exemplo de Oliveira (2010). As instituições de ensino constituem local de convívio social frequente desses jovens, e é para lá que carregam suas experiências bem e mal sucedidas (MARRA, 2007). O que toca mais de perto essas considerações é reconhecer a condição das escolas públicas brasileiras nesse contexto social, para oferecer um atendimento condigno à população estudantil.

Do ponto de vista do contexto educacional, o sistema tem mais apregoado do que implantado medidas de melhoria da educação. Se compararmos as condições das escolas públicas brasileiras na última década, somente por observação, se constata que pouca transformação tem havido nas condições educacionais, principalmente no que se refere ao Ensino Básico das escolas públicas. As

melhorias - ampliação de prédios e instalações, equipamentos; o aumento de vagas; assistência material a alunos carentes, a remuneração condigna a seus profissionais - andam a passos lentos, e as necessidades correm em velocidade de competição. Professores testemunham que, quando na escola existe o equipamento, nem sempre há o professor qualificado para operá-lo.

A proposta de educação inclusiva, considerada um importante avanço, se não atende aos propósitos nas condições devidas, pelo menos tira da sombra alunos portadores de necessidades especiais, e os colocam em evidência, o que já é um passo para a cobrança de seus direitos de cidadãos. De resto, a escola não tem sido preparada para atender esse contingente de alunos que, apesar de comporem as turmas de alunos comuns, requerem situação de cuidados especiais. Professores pensam que são necessários prédios adaptados a cada necessidade específica; equipamentos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para um bom atendimento e, sobretudo, professores preparados e qualificados para as necessidades específicas. Entretanto, os professores, em geral têm a qualificação comum, adquirida nos cursos de formação para o magistério. E as escolas continuam com carência de prédios, equipamentos e instalações adequadas, até mesmo para o trabalho a contento com alunos sem essas necessidades especiais.

A ampliação da Educação Básica que estende o Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão da pré-escola como oferta obrigatória, e também a ampliação de vagas no Ensino Médio, como já se destacou neste estudo, constituem também um avanço. Mais recentemente, o sistema público vem ofertando, ainda de maneira tímida, a educação infantil. A necessidade de ampliação de oportunidade para a educação em nível superior fez o Governo decidir pelo sistema de quotas raciais para entrada dos menos favorecidos economicamente nas universidades públicas, beneficiando o contingente de negros autodeclarados, índios, portadores de necessidades especiais e ainda aqueles egressos da escola pública de Educação Básica. A Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), sancionada em agosto desse ano garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência (Portal Brasil, 29/11/2012).

Ainda, o Governo implantou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), oportunizando a entrada de alunos economicamente desfavorecidos nos cursos superiores das instituições particulares de ensino, e o Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES), que financia o curso superior. Se por uma vertente constitui um avanço na conquista da cidadania, por outra, deixa a Educação Básica - o alicerce, em que se fundamenta toda a educação formal - em segundo plano.

Em relação aos professores, apenas de passagem, se pode destacar também que o reconhecimento social dos docentes cada vez perde terreno, haja vista as reincidentes greves desses profissionais por melhores condições de trabalho. As políticas de valorização da carreira docente não atendem ao mínimo compatível com as responsabilidades atribuídas à escola. A remuneração de profissionais do magistério ainda continua aquém da remuneração de profissionais de outros segmentos sociais com o mesmo nível de formação acadêmica, como denunciou Ferreira (1998). As condições de instalação e de equipamento das escolas são insuficientes para atender às demandas por uma educação de qualidade. A escola, ainda que de outra forma, continua a aplicar o sistema de aprovação do aluno à revelia do alcance das competências necessárias para avançarem às séries subsequentes⁹.

A violência que se adentra à escola resiste aos poucos programas sociais destinados a reduzir esse conflito, a exemplo do Fica Vivo e o Paz nas Escolas¹⁰. E assim, a escola continua rendida e os professores ameaçados e impotentes. Os avanços conseguidos no combate à violência ainda são muito aquém do esperado, e as iniciativas de sucesso são tão incipientes em relação às necessidades que, quando são expostas na mídia, aparecem de maneira alardeada, como um fato inusitado. Além de outras situações de desvalorização do magistério, estas são também algumas das causas apontadas pelos estudos para a baixa procura de cursos de licenciatura nas universidades e pela desistência de professores do magistério, sobretudo na rede pública, confirmando o que Esteve Zarazaga (1999),

⁹ A Resolução 2197/12 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) regulamenta o sistema da aprovação de alunos da educação Básica. Mantém a progressão continuada para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Regulamenta também o sistema de progressão parcial para os alunos das séries finais dos respectivos ensinos. (MINAS GERAIS, 2012).

¹⁰ Programas que visam reduzir a criminalidade em comunidades de grande vulnerabilidade social. O Fica Vivo, sob comando do Governo propõe núcleo de referência na comunidade para melhorar as relações familiares e comunitárias. O Paz nas escolas cria projetos de intervenção na comunidade com atividades desenvolvidas por voluntariado.

Gatti e Barreto (2009), Giúdice (2013), Lima e Machado (2014)¹¹ denunciam.

Sem maiores pretensões, é essa, diga-se de passagem, uma pequena amostra da realidade educacional do país, focalizando, especialmente a escola pública de Educação Básica. As escolas de ensino privado atravessam as mesmas condições sociais da contemporaneidade, mas seus recursos para enfrentamento dos problemas ainda são melhores do que os recursos das escolas públicas. E sem esforço, se pode compreender por que os fenômenos de violência, notadamente os explícitos, tomam mais vulto nas escolas públicas brasileiras, do que nas escolas da rede particular de ensino.

5.2 Metodologia

Na perspectiva de abordar a temática da violência e a subjetividade docente, que, segundo a referência de Bock, Furtado e Teixeira (2000), pela própria natureza, diz respeito a emoções, valores, significados e sentidos do ser professor, pensou-se na pesquisa qualitativa, como caminho adequado a esta investigação. A escolha se amparou nos esclarecimentos de alguns autores, dentre eles Bogdan e Bicklen (1994), que consideram a investigação qualitativa descritiva, que centra sua atenção mais no processo do que no produto e se presta adequadamente às investigações na área da educação, procurando conhecer aspectos referentes aos significados pessoais das vivências, as relações intersubjetivas, a história de uma atividade, dentre outros propósitos.

As descrições são feitas em toda a sua riqueza; e na leitura dos dados descritivos, a sua natureza qualitativa requer um exame sempre minucioso e indagador do mundo [...], com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 49).

¹¹ Na capital mineira, grande parte dos estabelecimentos de Ensino Superior pertencentes à rede de ensino privada extinguiu seus cursos de licenciatura devido a sua baixa procura. Outros reduziram a oferta, a exemplo da PUC Minas em que as licenciaturas foram concentradas em somente um campus e somente no turno da tarde, reunindo diferentes cursos. Na UFMG, pesquisa realizada em 2010 e 2011 apontam que, os cursos de licenciatura apresentaram índice de evasão preocupante, principalmente nos cursos de Química (82,5% e 60%), Matemática (70% e 60%), Geografia (48,75% e 30%), História (43,18% e 34,09%) respectivamente (LIMA; MACHADO, 2014).

Estes autores privilegiam a escuta na modalidade de entrevista para captação de dados de pesquisa de natureza qualitativa. Por não obedecer a uma regra definida para todas as situações, a entrevista varia, desde aquelas estruturadas até o seu oposto. Os autores deixam, assim, o pesquisador em liberdade para selecionar o tipo que melhor atenda a seu objeto de pesquisa, mas alertando que, uma entrevista estruturada, que resvala para respostas “sim” ou “não”, acaba por restringir o assunto a aspectos mais quantitativos (BOGDAN; BICKLEN, 1994). A entrevista, também é considerada como um método de observação - interrogação, que se inscreve num quadro interativo entre duas ou mais pessoas. Nessa interação, mesclam-se, em diferentes graus, traços emocionais e racionais do entrevistado e do entrevistador e enseja o contato direto com os sujeitos da pesquisa, no seu ambiente de trabalho (COUTINHO; CUNHA, 2004).

No caso deste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada, por ter sido estimulada apenas por algumas questões gerais, como recomendam os autores, com a intenção de colocar os sujeitos à vontade para se expressarem e, assim, colher maior diversidade de dados. Segundo o que recomendam os autores, a entrevista começou com uma pergunta sobre o tema e, à medida das necessidades, outras perguntas foram feitas, mantendo-se o princípio da entrevista mais aberta. Teve-se em vista a compreensão das “diferentes perspectivas pessoais” e [...] “encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem.” (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p.138). Além disso, durante o processo, não somente se valorizou a escuta do professor, mas também suas reações emocionais e as observações casuais do contexto escolar.

O caráter exploratório desta pesquisa se baseou no pressuposto de que pouco se sabe sobre as pessoas, acontecimentos e ambientes focalizados como objeto de pesquisa. Gil (2008) acredita na intuição do pesquisador e em referências teóricas para estimular a compreensão. Para tanto, o caráter exploratório da investigação se serve principalmente de entrevistas com pessoas que tiveram experiências com o problema pesquisado (GIL, 2008). Assim, a escolha da técnica de entrevista se adequou aos propósitos desse estudo, uma vez que se serviu de professores desconhecidos que tiveram experiência com violências escolares. Além do mais, como considerou Ribeiro (2008), foram verificadas, durante o processo, outras vantagens do uso desse recurso, tais como a flexibilidade na aplicação, a

facilidade de adaptação desse protocolo, a oportunidade de esclarecer ao entrevistado o significado das perguntas, a facilidade de se adaptar às pessoas e às circunstâncias e a vantagem de poder captar o não dito, através da expressão corporal, tonalidade de voz, silêncios e ênfase nas respostas (RIBEIRO, 2008).

Para a leitura dos dados, como recomenda Coutinho e Cunha (2004), optou-se pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), uma vez que “Qualquer que seja a modalidade de entrevistas, a análise de conteúdo tem sido usada há bastante tempo para estudo das informações coletadas.” (COUTINHO; CUNHA, 2004, p. 139). Assim procedendo, foram obtidos, com mais naturalidade os dados que levaram a uma melhor compreensão da situação da docência na escola pública, na contingência das violências, e, com isso, permitiram colocar à disposição conhecimentos que podem respaldar propostas de melhoria da educação na atualidade.

Bardin (2006), apresenta a metodologia de análise de conteúdo “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2006, p.38). Nessa metodologia, procedeu-se à pré- análise dos dados, através de uma leitura flutuante e a demarcação dos documentos que foram usados de acordo com os objetivos da pesquisa. Em seguida, procedeu-se à fase de descrição analítica dos dados, que ensejou a exploração do material colhido e a definição de categorias e subcategorias. Por fim, procedeu-se ao tratamento dos resultados, com as inferências e as interpretações desses dados, como recomenda Bardin, o que viabilizou o conhecimento das mensagens, segundo os interesses da pesquisa (BARDIN, 2006). Dessa forma, abriram-se possibilidades de aprofundar os conhecimentos sobre a vivência do professor na escola, somando às demais pesquisas, informações que poderão conduzir a estratégias de redução dos conflitos bloqueadores da ação docente no caminho a que a escola se propõe.

Com o propósito de facilitar e otimizar a análise de dados, a pesquisa se serviu dos recursos do ATLAS. ti, para a organização inicial, tendo em vista o maior volume de material e a riqueza do conteúdo das entrevistas. Com o advento dos computadores, muitos softwares com características específicas têm sido criados e disponibilizados para auxiliar na análise de dados em produções acadêmicas. Há mais tempo, as pesquisas quantitativas têm utilizados esses softwares e, mais recentemente, têm sido também utilizados em pesquisas qualitativas. Embora haja

pesquisadores que prefiram continuar no seu “modus operandi” tradicional, o uso dos Computer Aided Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS) - é muito útil na economia de tempo e esforço em trabalhos de pesquisa, principalmente naqueles com grande volume de dados, considerando as características da vida contemporânea, cada vez mais exigente em relação ao tempo, à quantidade e à qualidade dos trabalhos de pesquisa. Entretanto, se faz oportuno lembrar que os softwares são apenas ferramentas sob o comando do pesquisador que detém a prerrogativa das decisões. Bardin (2006, p. 37) admite também que o procedimento de decodificação é simples, “se bem que algo fastidioso quando é feito manualmente”, mas que as novas tecnologias tornam essa tarefa mais fácil.

Dentre os CAQDAS, o ATLAS.ti constitui um programa de dados qualitativos por excelência, que oferece opções que vão desde o registro dos dados, inclusive com frequência de aparecimento de códigos, até a construção de relações entre segmentos de dados que são afins a um mesmo código ou texto, permitindo riqueza de cruzamentos, o que por vezes é mais difícil de conseguir de forma artesanal. Além do mais, o risco de perder dados importantes é bem mais reduzido do que em trabalhos artesanais, da mesma natureza (NASCIMENTO, 2012).

Pelas suas características de fácil manejo, o ATLAS.ti não exige maior estágio de sofisticação de conhecimentos de informática, bastando que o operador tenha um conhecimento básico que o permita usar os recursos do programa. Quanto mais se tem um conhecimento do programa e de suas ferramentas, maior a oportunidade de desenvolver a habilidade de transitar pelos seus recursos. Entretanto, faz-se necessário um preparo específico para operar o software, que permita ao pesquisador explorar suas possibilidades, aliado ao domínio de conhecimentos sobre metodologia de pesquisa. O programa por si só, apesar de facilitar a análise, não influencia a análise dos dados, a ponto de distanciá-la das intenções primeiras da investigação (LAGE; GODOY, 2008). Ao contrário, os aplicativos do programa aguçam a inteligência, a criatividade do pesquisador que poderá obter produtos não imaginados até então. Entretanto, é preciso também resistir à tentação de obter mais dados do que lhe seja possível aproveitar. Por isso, faz-se imprescindível a análise e discussão do pesquisador, a quem se atribui a responsabilidade insubstituível pelas conclusões da pesquisa (LAGE; GODOY, 2008; NASCIMENTO, 2012).

Assim é que os dados das entrevistas, tratados primariamente por esse recurso, foram agregados em categorias os itens que poderiam interessar à análise. Essa primeira consolidação de dados abrangeu notificação e tipificação das violências na escola, conceito de violência escolar, função da escola, condições de trabalho do professor, efeitos da violência, preparo profissional docente, atuação docente, relações intersubjetivas na escola e dela com outras instituições afins, e atitudes dos docentes face à situação de violência na escola, dentre outros aspectos.

Dessa primeira organização de dados, o programa os resumiu nas categorias: tipos de violência, produção de violência, subjetivação do professor e relatos de violência. Essas categorias se dividiram em subcategorias, abrangendo os itens da consolidação primária dos dados. Tal organização foi aproveitada ou refeita somente naquilo que conduziu ao alcance dos objetivos. A escolha de itens de interesse, dentre aqueles organizados pelo ATLAS.ti, foi uma decisão, respaldada pelo alerta de Lage e Godoy (2008) e Nascimento (2012), quando dizem que a organização dos dados obtida pelo ATLAS.ti não engessa por si mesma a obtenção de informações, mas antes, funciona como estímulo à criatividade do pesquisador para produzir informações inusitadas. Também orienta que os dados a serem aproveitados devem ser aqueles que, nem mais, nem menos, possam servir aos objetivos da investigação.

Em princípio, além das entrevistas, foi pensada a utilização da técnica de grupo focal, por se prestar a desencadear ideias postas em debate, uma vez que Kind (2004, p. 125) explica que “os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo.” E ainda, de acordo com a autora, a técnica é adequada à pesquisa qualitativa (KIND, 2004). Entretanto, essa opção foi descartada por não se ter conseguido o número suficiente de sujeitos para se proceder aos debates. Alguns se negaram a se exporem, outros ofereceram disponibilidade de tempo e de horário incompatíveis com os demais, impossibilitando assim que se chegasse a um consenso para participação na atividade.

Como um último apelo, ainda foi tentada a realização da técnica com o mínimo possível, considerando que a autora sugere uma quantidade de participantes, entre 5 a 15 pessoas por grupo (KIND, 2004). Mesmo assim, apesar de ter sido oferecido a eles uma gratificação em dinheiro, para deslocamento e

lanche, se mostraram reticentes, deixando transparecer um medo velado. Posteriormente, durante as entrevistas, tiveram reação semelhante. Então, essa técnica de pesquisa não foi levada a efeito. Entretanto, como episódio da pesquisa, essas atitudes tiveram algo a dizer. Uma evidência disso se nota está quando uma professora diz: “Eu particularmente não posso falar o que eu penso porque estou dando uma entrevista” (P9). O clima de trabalho nas escolas parece não ser também um dos melhores, haja vista o que expressa a maioria dos docentes: “Quando você entra numa instituição em que há aquela disputa de que cada um sabe mais que o outro, que eu não sei o quê, vai culminar num cara agitado e nervoso, que não está se sentindo bem”(P7).

Ou quando outro diz, referindo-se aos professores: “Se ele fizer o certo é o bobo do país; se ele faz errado, é culpa dele mesmo” (P9). A questão da culpabilização, a que se referem Abramovay, Cunha e Calaf (2009), assim como outros autores, constitui um fantasma na vida do professor que o impede de ser autêntico. Os professores dizem que quando há uma queixa de aluno ou pais, os órgãos superiores não dialogam para saber dos fatos e as razões; ao contrário, vão logo culpando o professor de ser incompetente. São discursos como este que podem justificar a não participação dos professores em atividades de pesquisas em que podem se tornar evidentes

As observações registradas no diário de campo, recurso auxiliar usualmente usado em pesquisas qualitativas, também foram consideradas desde os primeiros contatos diretos e indiretos com a escola, seus dirigentes, alunos, professores, e os outros profissionais. Segundo Bogdan e Bicklen (1994) o registro das observações pode obedecer uma forma descritiva do local, ações, pessoas e conversas observadas (BOGDAN; BICKLEN, 1994). Assim é que, desde os contatos iniciais até a aplicação dos instrumentos, foram relatados os acontecimentos e as impressões reflexivas do pesquisador, e que foram agregadas aos dados das entrevistas, quando se fez necessário.

5.2.1 Encalços e percalços

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Educação Básica, que oferecem o Ensino Fundamental e Ensino Médio, e que tiveram episódios de violências em seu interior e/ou em seus portões. A escolha da escola pública

estadual se deu em função da obrigatoriedade do Estado de atender a população em idade escolar e, que, portanto, para a escola pública converge a maioria dessa população que não pode arcar com os custos das escolas da rede de ensino privada. Justamente na escola pública, Codó e Menezes (2001) apontam em seus estudos um maior percentual de ocorrências de fenômenos de violência do que em escolas de outras redes de ensino brasileiras (CODÓ; MENEZES, 2001)¹². A escolha também se deu partir do meu interesse em dar continuidade aos estudos sobre o tema na escola pública, empreendidos no meu mestrado, conforme já foi aqui mencionado (MARRA, 2007).

Em princípio, para a diversificação dos dados, foi pensado entrevistar, em cada escola, um professor (a) por série, a partir da 6ª série, preferencialmente aqueles docentes que tivessem tido experiência direta com as violências na escola, tendo como referência estudos anteriores que notificaram o fenômeno da violência explícita envolvendo, quase sempre, alunos a partir dessa série (MARRA, 2007). Para as duas escolas se previu o total de quatorze professores, respectivamente sete sujeitos de cada uma, e que posteriormente, foi reduzido para nove sujeitos no total, tendo em vista a pouca disponibilidade dos docentes para conceder entrevistas. A participação das escolas e dos seus docentes foi condicionada também à assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme exigência do Comitê de Ética e Pesquisa da PUC Minas. A adesão foi obtida após terem sido dadas, a cada sujeito, todas as informações sobre as intenções da pesquisa e os fatos relacionados a riscos e benefícios da sua participação e, ainda, a sua liberdade de interromper o processo a qualquer momento que o desejasse.

Nas primeiras investidas na busca pelas escolas que atendessem ao perfil definido e, tendo a devida cautela adquirida em pesquisa sobre o tema da violência na escola, os contatos iniciais com algumas escolas públicas de Ensino Básico resultaram em frustração. Ao tomarem conhecimento do tema e dos objetivos da pesquisa, os gestores das escolas visitadas descartaram de antemão a possibilidade de conversa com os professores, sob a alegação que na sua escola não havia violência. Esse discurso não é novidade e justificativas já foram apresentadas aqui.

¹² Os dados contidos nesse estudo revelam que a percentagem dos episódios de violência grave e não grave, que atinge alunos, professores e funcionários, foi bastante diferenciado na escola pública e na rede particular. Naquela, na 4ª série, o índice foi de 14,5%, contra 2,4% na rede particular; na 8ª série o índice foi de 23,1 na rede pública e 3,2% na rede privada de ensino. No ensino médio, o percentual foi de 23,1% na escola pública e 3,2% na escola da rede privada.

Entretanto, a culpabilização de professores pelo insucesso da escola; o medo de se colocarem e também sua instituição escolar em evidência, levando outros profissionais da educação a considerarem a escola como um lugar ruim para se trabalhar, e outras tantas alegações, citadas, por exemplo, nos trabalhos de Abramovay, Cunha e Calaf (2009) e Marra (2007), pode ter sido também a causa desse comportamento dos gestores.

Por estas razões o termo percalço usado neste subtítulo, está sendo empregado, não no sentido de perseguição, mas para traduzir a força da determinação da pesquisadora em busca de estratégias para obter o aval das escolas e cumprir os objetivos desta pesquisa. O sucesso nessa busca se deu pela mediação da inspetora das escolas, e que viabilizou o primeiro contato. Nelas, cada uma ao seu modo, a recepção, em princípio demonstrou reservas e, a despeito da forma polida, a recepção ficou longe do entusiasmo. Na escola B, somente foi possível um contato pessoal com a gestora após três momentos de espera, às portas da sala da direção, em dias diferentes, sem ter sucesso. Nessa espera, houve oportunidade de se ter um contato agradável com a secretaria, ocasião em que demonstrou valorizar os trabalhos de pesquisa para melhorar as condições da educação. Quase em atitude de desculpas, se confessou sem autonomia para viabilizar qualquer contato meu com os professores, deixando entrever a centralização de poder na figura da diretora, que foi confirmada depois durante as visitas para agendar as entrevistas.

Nessa escola, talvez essa atitude possa justificar o motivo pelo qual, de sete sujeitos previstos para a entrevista, somente três tenham aderido à pesquisa. Mas, nos dois primeiros contatos com a instituição, somente se tornou possível realizar o trabalho porque se modificou a abordagem inicial. Foi solicitada a permissão para entrevistar somente alguns professores para falar das violências escolares como um todo e não necessariamente específicas daquela instituição escolar. Posteriormente, a condução das entrevistas tomou o rumo que se pretendeu. Em contraposição, logo nos primeiros contatos com essa escola, foram presenciados dois fatos que assinalaram a existência das violências em seu interior.

No primeiro deles, a secretária da escola recebia um policial, que fora chamado porque um adolescente 14 anos passava drogas a outros em sala e, ao ser interpelado, reagiu com agressão verbal e ameaça. Em outro dia, observou-se que um pai chegava à escola para levar sua filha de volta para casa, ainda no meio

do expediente, porque ela estava em guerra com outra colega, irmã de um traficante que viria à escola para um acerto de contas. A secretária da instituição declarou que essas situações eram frequentes naquela escola, contrariando o que nos havia dito a gestora. Outra professora confirma:

Oh, gente! Eu não sei se todas as escolas são assim, mas essa escola. Nossa gente! Mas essa escola não tem Lei, eles não têm Lei, eles não respeitam nada. Essa última sala aqui debaixo, ela tá toda depredada, ela tá toda quebrada, eles entram em qualquer lugar (P4).

A negativa da existência de violências nas escolas foi contradita logo no início. Primeiramente, por esses fatos presenciados pela pesquisadora; depois, logo no início das entrevistas, ao se arguir sobre a existência de violência na escola, em que o professor diz: “Ah, porque fala que é violento? É violento sim. Aqui na escola já teve caso de aluno dar uma facada no outro, já de chamar o aluno..., já teve briga” (P1). Assim, o silêncio fala do medo da retaliação dos membros da comunidade, principalmente da comunidade do tráfico de drogas e do temor das recriminações da hierarquia do Sistema de Ensino. Deixa perceber que a negação desses fatos busca também preservar o papel do educador, evitando-se tornar negativa a imagem da instituição e de seus atores (MARRA, 2007). Ou, ainda, que se justifica também pela própria polissemia do conceito de violência. Debarbieux (2002a) diz que a escola muitas vezes omite essas informações, mas que em nada auxilia na resolução desse tipo de conflito. A preocupação, é que tal atitude possa fomentar a banalização da violência, e deixá-la tomar vulto, concorrendo dessa forma para postergar estratégias e medidas de enfrentamento do fenômeno (DEBARBIEUX, 2002a).

Em consequência dessa pouca disposição das duas escolas e seus professores, justificou-se o ajustamento, para menor, do número de sujeitos da pesquisa, de acordo com a aceitação dos professores, e, também, dos procedimentos para coleta de dados, com a retirada da atividade do grupo focal, cuidando para não se perderem os objetivos da investigação, conforme recomenda Bardin (2006). Tais evidências podem ser entendidas como uma forma implícita de se reclamar respostas efetivas da sociedade, em especial do poder público, para a situação das escolas, no tocante à violência escolar. Ainda mais que um dos professores, ao ser convidado para participar da pesquisa, se disse cansado de

saber de pesquisas dessa natureza e que não têm retorno. Na mesma escola, outros dois professores, na reunião de explicação do projeto, simplesmente saíram de imediato. O silêncio falou por eles.

5.2.2 As escolas em questão

Nesses encaixos, as reticências dos professores e gestores resultaram na necessidade de se manter o anonimato das escolas e dos participantes, o que não é surpresa no trabalho com esse tema da violência. Esse procedimento se fez necessário para proteção dos envolvidos e para que os participantes pudessem romper o costumeiro silêncio que é uma prática entre pessoas que convivem nas comunidades de risco. Em acatamento ao acordo, esse trabalho se revestiu de todos os cuidados para cumpri-lo, mantendo no anonimato as escolas, os sujeitos da pesquisa, e evitando-se, também, expor qualquer indício que pudesse servir de pista para a identificação da escola e dos envolvidos. Os cuidados tiveram sentido, haja vista que os professores relataram ter alunos envolvidos com o tráfico de drogas, ou que, na maioria das vezes, são irmãos ou parentes próximos dos envolvidos com o tráfico de drogas, nos quais se amparam. Nessa condição, acabam por atemorizar a escola. Nesse sentido, as duas escolas, quando necessário, são referenciadas apenas como escola A e escola B.

A escola A foi criada na década de 60, com o funcionamento no nível mais simples das escolas públicas da época, as Escolas Reunidas. Na década de 70, estas escolas já eram denominadas Grupo escolar, o que corresponde na atualidade à denominação de Escola Estadual. No início de sua criação, funcionava em outro endereço, no mesmo bairro, no coração de antigas favelas, hoje denominadas de aglomerados. Funcionou por muitos anos com três turnos diários e atendia a clientela das antigas quatro primeiras séries do Ensino Primário, formada por crianças e jovens residentes no bairro e nos aglomerados que ladeiam a avenida principal. A escola atual continua atendendo a clientela do bairro, que evoluiu a partir de vilas operárias e alguns aglomerados de pessoas de classe economicamente desfavorecida. O prédio de funcionamento da escola situa-se à beira da avenida principal do bairro; possui dois andares e foi construído pelo Governo para aquela finalidade.

As instalações e os equipamentos são simples, mas parecem ser úteis às atividades da escola. A aparência do prédio, dos espaços livres e também das salas de atividades deixam a desejar quanto à conservação, o que se torna pouco estimulante para crianças e jovens do Ensino Básico. Sabe-se que crianças e adolescentes nas faixas etárias atendidas pelo Ensino Fundamental são particularmente estimulados pelo belo e pela alegria, o que certamente gostariam de encontrar também no ambiente físico da escola. Esses alunos convivem com alto risco por conta do tráfico de drogas e da marginalidade que recua do bairro para os aglomerados que circundam a escola. A primeira informação obtida para incluir essa escola nas pretensões da pesquisa foram dois eventos de violência, um nos portões da escola, e que resultou em morte; o outro, de menor gravidade, acontecido em seu interior, há pelo menos três anos.

A escola B apresenta a maioria das características semelhante às da escola A. O bairro é remanescente, prioritariamente, da classe operária e também de pessoas pertencentes às classes economicamente desfavorecidas, mas não possui aglomerado típico no entorno. Entretanto, esses alunos também vivem em risco social por conta do intenso tráfico de drogas que domina a região e se adentrou à escola. A conservação do prédio de dois andares também construído pelo Estado é melhor do que a aparência do prédio da escola A. Nessa escola, a oferta do ensino básico completo remonta há mais ou menos dez anos. Somente pela observação se pôde perceber que a dominância dos docentes de ambas as escolas é do sexo feminino, mesmo nas turmas das séries finais do Ensino Fundamental e nas turmas do Ensino Médio, onde há uma procura um pouco maior de professores do sexo masculino. Essa realidade da feminização da docência na Educação Básica é histórica e, ao que parece, persiste na escola contemporânea.

5.2.3 Os professores, sujeitos da investigação

Todos os professores, sujeitos da pesquisa, até por força de Lei, possuem formação em nível superior¹³. Para cumprir os imperativos da Lei de Diretrizes e

¹³ Lei nº 12796/13 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Art 62- A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental e oferecido em nível médio na modalidade normal.

Bases da Educação Nacional também para a formação de professores, foram incluídos nas políticas públicas para a educação, além dos programas de facilitação de acesso ao curso superior - o sistema de quotas, o PROUNI e o FIES -, outras formas de facilitação da formação docente, a exemplo do ensino à distância, oferecido por algumas instituições de Ensino Superior. É de se pensar que escola básica brasileira tenha melhorado a qualificação de seus docentes, o que pressupõe a melhoria da qualidade do ensino. Observa-se, ainda, que o magistério na escola básica continua a ser procurado mais por mulheres, e em especial nas séries iniciais.

Ainda que, na contemporaneidade, as mulheres estejam ampliando sua atuação no mercado de trabalho, e ocupado outros postos, até então, preferencialmente ocupados por homens, a escola de Educação Básica ainda é a maior oferta de emprego para as mulheres. As conhecidas insuficiências das condições de trabalho na escola pública e a baixa remuneração do trabalho dos profissionais do magistério, principalmente no Ensino Fundamental, são condicionantes que reduzem o interesse dos homens por esse tipo de atividade, conforme destacam Fernandez Enguita (1991) e Ferreira (1998). Embora não sendo o tema básico dessa investigação, não se pode deixar de pontuar essa evidência como um depoimento que demonstra os poucos avanços no sentido de valorizar o magistério, em que, a remuneração é um dos caminhos.

Quadro1 - Perfil profissional dos professores entrevistados: Escolas públicas de Educação Básica A e B

Identificação	Sexo	Idade	Tempo de Docência	Disciplina	Ensino Fundamental (série)	Ensino Médio (série)
P1	M	37	15	História	8 ^a , 9 ^a	1 ^a , 2 ^a
P2	M	42	20	Matemática	-	1 ^a , 2 ^a
P3	F	36	15	Português	3 ^a , 6 ^a , 7 ^a	-
P4	F	43	23	Matemática	6 ^a , 7 ^a	-
P5	M	25	1	Química	-	1 ^a , 2 ^a
P6	F	38	8	Geografia	6 ^a , 7 ^a , 8 ^a , 9 ^a	1 ^a , 2 ^a
P7	F	55	30	Português	6 ^a , 7 ^a	-
P8	F	44	25	Português	6 ^a , 8 ^a	-
P9	F	46	25	Matemática	7 ^a , 8 ^a , 9 ^a	-

Fonte: Dados da pesquisa.

No contingente de professores entrevistados, a amplitude da faixa etária variou de 25 a 55 anos. Desse total, 70%, em média são do sexo feminino e todos exercem a docência a partir da 6^a série e no Ensino Médio. Apenas uma (1) professora exerce também a docência na 3^a série do Ensino Fundamental.

O ambiente social dos docentes nas duas escolas se assemelha. Apenas, pela simples observação, se percebeu um clima de trabalho mais indiferente que caloroso entre os professores nos espaços de ambas as escolas, inclusive na sala destinada a eles, quando estão fora de sala de aula. Constatou-se no discurso dos docentes que não há uma coesão desejável entre eles. Como agravante, nessa sala, nas poucas oportunidades de observação possível, pôde se constatar o restrito espaço físico e o pouco conforto das instalações. Percebe-se que o espaço não foi pensado na sua origem para um convívio aconchegante entre os professores, o que pode colaborar para o clima pouco caloroso entre eles. Na escola A, a formação de pequenos grupos, ou duplas, na sala dos professores, parece ser um costume diário. A interação de todos em grande grupo, deixa entrever, que não constitui uma prática cotidiana. A sala destinada a eles para o descanso se coloca muito vulnerável à entrada de qualquer um, a qualquer momento. A pouca privacidade enseja a que os

alunos, por vezes, invadam o espaço para conversar com seus professores ou procurar alguém.

Em nenhuma das duas escolas se verificou um espaço reservado, favorável à realização das entrevistas. Foi disponibilizada, por vezes, a sala de professores, a biblioteca, ambas invadidas, a cada momento, pelo entra e sai dos alunos. A falta de condições de trabalho dos professores se revela até mesma nessa falta de um espaço específico para uma atividade fora da rotina escolar

5.2.4 Outros profissionais das instituições escolares

Ainda que de passagem, vale a pena, referir-mo-nos aos demais profissionais das escolas, uma vez que, nas entrevistas, a maioria dos docentes reclama da insuficiência e mesmo ausência de outros profissionais necessários às atividades. Demandam eles principalmente os serviços de assistentes sociais, psicólogos, inspetores escolares (nomeados disciplinários pelos entrevistados) e professores para suprir ausências eventuais de professores. As escolas têm em seu quadro de pessoal um gestor ou diretor, um vice-diretor e um supervisor pedagógico que, em uma das escolas, também dá aulas no Ensino Fundamental em dobra de turno, conforme relataram. Em uma das escolas existe um professor para suprir ausências eventuais de professores. Na outra, esse profissional não existia. A despeito disso, uma professora diz: “É, tem muitos professores que faltam. Aí o professor eventual tem que cobrir essas faltas; tem que ficar dentro da sala, mas não tem aquele compromisso” (P3).

A gestora da outra escola também reclama da falta de um professor(a) eventual, para cobrir as ausências dos docentes faltosos. No caso dessa escola, as ausências de professores são supridas pela supervisora pedagógica. Quando não há como suprir, as turmas são incorporadas umas às outras e se formam as conhecidas turmas duplas, já denunciadas em muitos estudos, a exemplo de Marra (2007) e Guimarães, (1998). O gestor escolar, atual denominação dos antigos diretores, é um professor escolhido pela comunidade escolar, representada por profissionais da escola e um colegiado formado por alunos e pais de alunos. Acontece a cada dois anos, por candidaturas livres e um processo eleitoral convencional. As escolas ainda contam com os profissionais da secretaria e as pessoas dos serviços de cantina, de conservação e limpeza. Todos são mulheres,

nas duas escolas.

Na escola A, uma espécie de “guarda” cumpre um plantão de vigilância noturna até a manhã do dia seguinte. Segundo ele, é uma vigilância contra a invasão da escola por sujeitos da comunidade, marginais do bairro, em que se incluem até mesmo os alunos da escola. Isto é um sinal claro de que a violência contra o patrimônio é uma realidade daquela instituição e que a violência também vem dos alunos, além de outros da comunidade. O guarda não pareceu satisfeito com sua condição de trabalho, reclamando do mínimo espaço lhe era destinado para sua acomodação, da falta de condições para fazer sequer um lanche, recursos de comunicação e autodefesa, diante de um perigo. Constatou-se, claramente que este profissional está ali, não por gosto, mas por uma obrigação nada prazerosa. Deu a entender que se considera um anexo estranho à escola, sem nenhuma integração com ela. A presença desse profissional na escola deixa clara a necessidade de proteger o patrimônio público contra ataques de pessoas da comunidade, inclusive de alunos, e que a situação da instituição requer esse tipo de polícia, devido às condições de risco da escola.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 Representação social das violências escolares pelos professores

Uma vez que o maior volume e diversificação de dados obtidos vieram justamente das nove entrevistas, os itens, categorias e subcategorias organizadas vieram desses dados. A eles foram agregados outros, decorrentes das observações de campo. Nessas ocasiões de visitas desde o primeiro contato, foram observadas reações e relações entre as pessoas da comunidade escolar que transitavam pela escola. Isto permitiu conhecer um pouco o contexto escolar em que se desenrolaram os fatos de interesse da investigação. Entretanto, a observação pontual se prendeu às reações dos professores antes, durante e imediatamente após as entrevistas e às oportunidades casuais dos contatos desses professores com alunos e outros profissionais da escola.

À luz dessas intenções da pesquisa, a forma de entrevista semiestruturada, realizada com o professor objetivou colocá-lo à vontade para se expressar, estimulando-o com poucas perguntas desencadeadoras, intencionando deixá-lo extravazar sentimentos e pensamentos que pudessem trazer com fidedignidade as informações pretendidas. Em todas as entrevistas, os depoimentos soaram como um desabafo de cada professor, a partir dos estímulos dados pela pesquisadora. Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à primeira leitura flutuante dos dados recomendada por Bardin (2006) para se obter uma visão panorâmica do discurso de cada sujeito. Com base nessa leitura, uma primeira organização dos dados demonstrou que grande parte do conteúdo das respostas dos sujeitos das duas escolas mantinha uma semelhança de opiniões em relação às questões básicas propostas na entrevista.

Divergências insignificantes de opinião se deram em relação ao conceito de violência escolar e tipos; em relação à função docente no contexto escolar e quanto às formas inadequadas de agir de professores e que podem resultar em violências. Apesar de insignificantes do ponto de vista estatístico, foram consideradas importantes do ponto de vista qualitativo, porque faz diferença no contexto escolar e, em especial, no tocante à produção das violências na instituição. Essa dissidência é salutar, tal como deixa crer Debarbieux (2002a), uma vez que pontos de vista fragmentados sobre um assunto se acumulam, tornando mais legível a realidade

pesquisada. Vemos nessa situação, diz o autor, “uma primeira oportunidade de superar certas cisões e diferenças, demonstrando que as diferenças de pontos de vista levam a uma pluralidade de representações.” (DEBARBIEUX, 2002a, p. 65).

Uma curiosidade observada no discurso dos sujeitos é que suas opiniões se prenderam mais ao que percebiam nos colegas, nos alunos e no sistema social, do que em si mesmos. Muitas opiniões foram expressas na 3ª pessoa, em que o entrevistado se colocou apenas como observador. Esse comportamento sugere a dificuldade do professor em falar de si mesmo, quando se refere a atitudes docentes negativas. Ou, como diz Oliveira (2010), pode ser uma reação do professor a abrir a caixa preta da sala de aula e, por conta de toda uma culpabilização do fracasso escolar que a sociedade tem feito recair sobre ele. Esse mecanismo de projeção aparece muito frequentemente em casos, que envolvem situações consideradas dolorosas para o sujeito. Situar fora de si mesmo acontecimentos negativos para reduzir o sofrimento psíquico, ajuda a mascarar a resistência, tal como é reconhecida em abordagens psicoterápicas.

A riqueza de dados contida nas nove entrevistas, se por uma vertente despertou um desejo de explorá-los na sua totalidade, por outra vertente, demandou selecionar aqueles aspectos que respondessem às indagações da proposta de investigação. Com essa intenção, a organização dos dados permitiu o destaque de itens de interesse em categorias e subcategorias. Os itens se prenderam ao conceito e tipos de violências escolares apontados pelos sujeitos (estrutural, social, física, moral e verbal); à subjetividade docente e a percepção sobre função da escola e do professor, sobre o sistema de avaliação da aprendizagem, sobre a formação profissional adequada à realidade da escola pública na contemporaneidade e sobre as atitudes docentes frente à violência na escola. Uma vez que logo de início foi constatada uma contradição entre gestores e professores sobre a existência de violência nas escolas, se fez necessário entender o conceito que os docentes formularam sobre a violência, como já foi dito, para dar prosseguimento ao diálogo com os dados, justificando a categoria “o que é violência escolar”.

Quase a totalidade dos entrevistados se absteve de emitir um conceito estruturado sobre esse fenômeno; apenas citaram exemplos de atitudes que para eles eram violências, algumas delas de extrema agressividade, e facilmente identificáveis, tal como homicídios, ameaças de morte e agressões severas, com ferimentos físicos e, ainda, a violência contra o patrimônio individual e público.

Alguns deles apontaram também outros acontecimentos nas escolas, e que consideravam violência, a exemplo das deficiências e insuficiências da estrutura e do funcionamento do sistema de ensino nos diferentes níveis e que chegam às instituições escolares. Também nos dados de pesquisa se pôde evidenciar diversidade conceitual da violência escolar, embora em pequena proporção. Como diz uma professora, “eu penso que a violência é culminância de vários atos falhos que termina em cima de um profissional” (P7).

Entretanto, a nível conceitual, pouca contribuição se pôde obter, o que pôs em evidência uma dificuldade da maioria dos entrevistados em abstrair dados da experiência para formular conceitos. Essa evidência, em se tratando de professor, merece comentário, uma vez que um diálogo preso somente ao empírico constitui um estágio primário de aprendizagem, importante para a compreensão da realidade concreta. Entretanto, a abstração é um nível de construção de conhecimento mais elevado na experiência de aprendizagem, necessário para se estabelecer uma relação dialógica com as teorias que auxiliam na construção dos conhecimentos. Essa observação se torna importante porque diz respeito às competências a serem trabalhadas também na formação docente.

As violências reconhecidas pelos professores, em sua dominância, ligadas aos alunos, aparecem vinculadas ao meio de alta vulnerabilidade social em que vivem, e, vinculadas especialmente ao tráfico de drogas. Consideram que na escola reproduzem as violências vividas na família e na comunidade em que residem. É opinião do professor que “[...] a gente viu que a violência que ocorre na escola é a mesma violência que ocorre na comunidade também” (P1). Referiu-se o professor, nesse caso, à violência física, a exemplo dos homicídios, principalmente como resultado do tráfico de drogas. E ilustra sua afirmação relatando o mais recente homicídio de um aluno ocorrido nos portões da escola. Assim, diz: “[...] os meninos acharam normal um cara com a massa encefálica toda pra fora. Uns falando: bem feito! Outros, dizem: ah! Deu mole [...]” (P1). São indubitavelmente violências contempladas no Código Penal, como mesmo dizem os professores, e apontadas, por exemplo, por Chesnais (1981) e Charlot (2002).

Tais vivências acabam por embrutecer o aluno, a ponto de torná-lo insensível a essas formas de violência, inclusive as mais brutais, e que vêm de fora, mas que tem implicações na escola. Mesquita Neto (2001) considera uma violência sutil essa familiaridade dos alunos com a violência brutal, e que constitui uma ameaça aos

sujeitos da escola, como deixa transparecer este professor. Provoca neles, como saldo, uma ansiedade antecipatória e atitudes de prevenção contra esses alunos e sua comunidade, cujas consequências são negativas no tocante às relações intersubjetivas. Essa condição repercute no equilíbrio de afetos e emoções dos professores e pode, pelo medo, imobilizá-los ou incitá-los ao revide, diante das situações na escola.

Outro professor, provocado por uma pergunta de esclarecimento sobre a diferença entre atitude de violência e atitude de indisciplina, responde: “Agora, a violência, eu acho que ela ultrapassa esse limite aí, né? Já é um ato infracional” (P9). Considera como indisciplina as desordens na sala de aula, tais como conversas fora de hora, gritos na sala, palavrões, arremesso de chicletes no professor, como tem acontecido na escola. Todos seriam atos de indisciplina. A opinião desse professor condiz, em grande parte, com a definição de indisciplina, nos mesmos critérios que Silva e Nogueira (2008) a distinguem. O caráter determinante dessa consideração, como dizem estes autores, é justamente que os eventos de indisciplina não se revestem de maior gravidade, mas interferem negativamente no desenvolvimento da dinâmica do ensinar-aprender, atravessando a prática docente. Referem-se à quebra da regra criada exclusivamente com finalidades pedagógicas para viabilizar o desenvolvimento das atividades (SILVA; NOGUEIRA, 2008).

Certamente que, quando essa regra se quebra, alguma demanda subliminar necessita ser desnudada e atendida. A indisciplina, nesse caso, vem suprir o desinteresse pelo processo pedagógico e, ao mesmo tempo sinaliza que algo deva ser negociado e mudado. De um olhar sócio-histórico, Aquino (1996) diz que a indisciplina é a legítima força de resistir e buscar novos significados e funções para a instituição escolar. Como se constatou há professores que, ao contrário da maioria, descaracterizam o palavrão como violência, na defesa de que essa forma de reagir seja repetição do que os alunos costumam usar rotineiramente no ambiente familiar.

Em outro momento, acrescenta: “A violência, eu já vejo que é a violência mais como uma agressão física, como uma agressão verbal... é que atinge mesmo, como que fala? O ego do professor” (P9). Termina, completando:

É, eu penso que agressão física é violência, e... essa agressão velada, né? Também essa que não aparece no físico, mas é essa que é emocional”. Ou que coloque o professor em situação de constrangimento, sabe? Um

desrespeito, mas eu acho que é assim, mais contundente. É difícil diferenciar isso, mas eu penso que a violência seria mesmo mais uma violência física e ameaças (P9).

Nota-se que esta professora apresenta desembaraço e segurança ao reconhecer as violências físicas e ameaças, talvez por serem já reconhecidos como violência física, pelos seus efeitos imediatos. Mas, em relação ao que nomeia “agressão velada”, demonstra dificuldade e insegurança em discerni-la, buscando afirmação no entrevistador e se confessando com dificuldades de diferenciá-la. Mesmo assim, expressa que não se trata de uma violência visível no físico, mas que atinge o emocional, constrange, desrespeita, de uma forma mais contundente. Pode ser que esta qualificação seja uma expressão da experiência do próprio professor que, uma vez atingido em seu ego, considerou determinados acontecimentos como violência. Atingir o ego do professor é mais uma referência que vale como critério que auxilia a formação do conceito.

Essa forma de violência se inclui na violência simbólica, considerada como um arbitrário cultural, segundo Bourdieu e Passeron (2008), ou como a violência sutil, irreconhecível por não se vincular aos efeitos visíveis imediatamente (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009; MARRA, 2007). Entretanto, apesar do esforço conceitual objetivado nessas modalidades de violência, o que é importante destacar, mais que a denominação, é a ressonância do fenômeno. Esse fato deixa entrever que um acontecimento de desordem na escola para ser considerado sem dúvida uma violência, passa pelo critério de estar catalogado como ato infracional pelo Código Penal Brasileiro, ou julgado segundo seu efeito emocional no professor, ou ainda, que seja um constrangimento para ele e que atinja seu ego. São esses os indicadores evidentes do professor para considerar as violências escolares.

Assim é que alterações emocionais do docente por conta das violências aí denunciadas provocam estados de tensão que seguramente contribuem para a perda de controle de seus atos e estimulam reações não esperadas e não desejadas, como poderemos constatar em outro momento nesse estudo. Entretanto, o que se julga importante é desnudar a situação de risco com que convivem as escolas públicas brasileiras de Educação Básica, desestabilizadas pela situação de violência, ainda que em seus portões. É essa condição que demanda ampliação dos estudos para trazer à luz, situações ainda não abordadas. É para isso que intencionamos contribuir. Considerando a dificuldade dos docentes de formular um

conceito sobre o fenômeno (uma vez que somente três, dos nove se aventuraram a formulá-lo), os dados permitiram a apropriação da terminologia que os docentes usaram na entrevista para agregar os diversos tipos de violência segundo a sua natureza. Não há pretensão maior da pesquisa em esgotar as terminologias adotadas por autores que abordam o tema das violências nas escolas. Nesta pesquisa, as terminologias adotadas pelos professores, algumas vezes, se mesclam a outras que eles mesmos nomeiam, exigindo um esforço nosso em identificar eventos classificados numa ou noutra categoria. A intenção foi preservar o mais possível, a denominação e a distinção que fazem entre os tipos de violência, segundo os significados que se lhes atribuem.

Desta forma foram nomeados por eles cinco tipos de violência em âmbito escolar, a saber: violência estrutural, violência social, violência física, violência verbal e violência moral. A violência virtual, assim denominada por um único professor, a bem da verdade, apenas foi referendada como um meio de se efetivar a violência verbal e a violência moral. Os tipos nomeados pelos docentes abrigam eventos de diferentes características, identificados na escola, independentemente de serem gerados no ambiente da escola ou fora dela, e nos dão a dimensão do que os professores consideram como violência.

Nesses comentários, se pode perceber que, por vezes, o sentido da vida se perde no emaranhado dessas dificuldades, a ponto de se banalizá-la e descaracterizar o que realmente seria uma violência. Um discurso de aluno que fala sobre a morte do colega, exemplifica essa afirmação:

E ele estava dormindo dentro do banheiro do parquinho. Ele já tinha avisado que tava roubando na comunidade, já tinham avisado a ele que ele tava atentando demais lá e mataram ele. Como?...De facada e de pauladas ka..ka..ka., e dá uma risada [...]. Eu acho uma violência um menino me dizer isso. [...] no contexto deles, é natural. Isso faz parte da rotina (P6).

Diz o professor ao se referir à clientela de sua escola: “Todo mundo dessa escola tem alguém envolvido na prisão; ou o pai preso, ou o tio; todos. Não tem ninguém nessa escola que não tem no contexto familiar dele um envolvimento com quem já foi preso ou que tá preso ou que saiu. Você entendeu?”. E completa: “Não são os meninos me agredindo. O que mais me choca, sinceramente, é ver assim, o caos social que virou nosso país” (P6). Assim, foram destacados os tipos de violência, na terminologia como os professores os nomearam, com a ressalva que

esses tipos se mesclam e por vezes se confundem.

6.1.1 Violência estrutural

Esse tipo de violência foi unanimemente nomeado pelos professores como estrutural. Assim, dizem, “A violência não está na educação dos alunos, tá na estrutura também que o Estado dá prá gente [...] os meninos podem quebrar a escola e você não pode fazer nada com eles”. O Estado não dá esse amparo, né?”(P1). “Porque hoje em dia você não pode suspender o aluno mais, e, nem expulsar você não pode” (P3). Professores são unânimes em apontar a impunidade como estimuladora de agressão dos alunos aos outros e ao patrimônio público e particular. E são de opinião que, se não acontece nada, o aluno continua agredindo da mesma forma. O sistema atrapalha o professor a tomar a atitude de suspender o aluno das aulas e com isso os professores perdem esse recurso histórico que julgavam ser eficaz. Não consideram incluir nessa providência uma intenção de punir o aluno, mas uma forma de lhe impor limites e fazê-lo refletir, além de ser também um recurso para forçar os pais a procurarem a escola para discutirem uma solução para esses comportamentos antissociais dos filhos. Parecem desconhecer o conceito de ato infracional e as medidas socioeducativas previstas para tais atos, em que se inclui a depredação do patrimônio, conforme o que dispõe o art. 103 da Lei nº 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A própria Lei recomenda que sejam obedecidas as disposições nela contidas, nesse sentido, evitando-se que se dê a conotação de impunidade dessas infrações. Ou, se conhecem, deixam evidenciar sua insatisfação na forma de relacionamento entre a escola e os organismos de proteção à criança e ao adolescente.

Na visão dos professores, a violência estrutural é essa falta de respaldo das estruturas de sustentação da ação pedagógica para se tomar providências com relação a alunos com problemas de indisciplinas, invasões ou mesmo violências na escola. Não têm a quem recorrer, sentem-se desamparados, incapazes de sozinhos resolverem os problemas mais graves com alunos e também incapazes de conter a invasão de jovens estranhos que se adentram à instituição e prejudicam seu funcionamento. Também se sentem violentados em seus direitos quando não há condições efetivas de trabalho, e quando não obtêm respostas dos superiores quanto aos seus projetos e suas reivindicações. Reclamam veementemente ao

dizerem:

[...] eu acho que a estrutura desse colégio é falha, falta funcionário que não tem aqui, não tem ninguém que pode olhar; a diretora tem trezentas coisas para resolver, tem a supervisora, coitada, mal consegue fazer o serviço de supervisão! Você não tem apoio. Estamos largados (P1).

Cruz Neto e Moreira (1999) falam da violência estrutural, concebida de muitas formas na literatura de referência, desde aquilo que se expressa no aparelho repressivo do Estado, uma violência do poder, que resulta do monopólio legal do uso da força, segundo Weber (1864-1920), até a concentração de renda e riqueza; a falta de acesso aos direitos políticos e sociais; o desemprego crônico em massa; a distância entre a justiça e as camadas mais fracas e empobrecidas, vitimadas por uma estrutura brutalmente desigual. Propicia a marginalização e contribui para que as pessoas percam seu sentido de humanidade, num mundo que não os acolhe, não os valoriza, nem os promove (CRUZ NETO; MOREIRA, 1999). Os alunos, sobrevivendo a essas adversidades, chegam à escola com atitudes defensivas, ainda que não estejam sendo atacados. O medo e a desconfiança falam mais alto.

A violência estrutural, considerada também como violência social, além de se referir àquela que revela estruturas de dominação e se aplica às estruturas agrupadas e institucionalizadas de tradição e poder, também inclui a família. Essa forma de violência inibe a racionalidade com promessas, aparentando democracia e não é contestada. Assim, oprime as pessoas, negando-lhes vantagens sociais, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e até à morte (MINAYO; SOUZA, 1998). É assim que os docentes afirmam se sentirem isolados do poder público e até mesmo da gestão da escola, que vive assoberbada de outras tarefas. A sensação de não terem ninguém para socorrê-los, de não haver interesse das instituições macro e microssociais pelos seus projetos e/ou pelas suas opiniões, coloca-os numa situação de impotência diante de fatos violentos que reclamam uma providência para inibi-los.

Ressentem-se das estruturas de poder que deixam a descoberto o lado dos professores, quando pretendem defender a integridade dos alunos. Consideram que a escola não impõe limites aos alunos e o Estado não faz nada. Diferentemente da escola particular, em que dizem que, se um aluno agride um professor, ele é expulso. E também, “na municipal, tem atitude quem manda lá. E sai da escola

mesmo!” (P6). A maioria desses professores entrevistados leciona ou já lecionou nas escolas da rede particular e da rede municipal. Comparando esses acontecimentos com relação a sua experiência docente na rede estadual de ensino, continua o professor a dizer: “O Estado, não! O Estado vem com essa política de chamar o aluno para poder ter índice de aprovação e índice de alunos matriculados. Para quê?” (P6). Referia-se ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que interessa ao Estado se situar cada vez no melhor ranking das escolas do país.

Quanto à falta de interesse do Estado em apoiá-los, citam a atuação do Conselho tutelar, órgão que, quase sempre a escola recorre para resolver problemas surgidos com os alunos e seus pais. Quando chegam a recorrer ao Conselho, é sinal de que não conseguem mais estabelecer um diálogo com o aluno e sua família. Ainda que haja insuficiência de atuação do Conselho, também no professor está implícita a ideia de repressão e punição do aluno que foge às regras do comportamento desejável, conforme se exemplifica:

O Conselho Tutelar, não é que protege, o Conselho Tutelar está certo. tem que proteger mesmo, tem que ter algum órgão para fazer valer o direito dos meninos mesmo. Mas o Conselho Tutelar tá passando muito a mão na cabeça dos meninos e não está olhando o lado do...educacional(P1).

Ao mesmo tempo em que reconhecem a importância do Conselho Tutelar para proteger o aluno, implicitamente não reconhecem essa forma de proteção que consideram sem punição adequada, protegendo somente tais alunos. Reclamam proteção também para os docentes, quando pontuam que o Conselho não olha o lado educacional. Assim, se sentem abandonados pelo Estado, e impotentes diante de alunos que os agredem e aos próprios colegas. Relatam o desconforto e o desânimo de reconstruírem relações intersubjetivas satisfatórias com tais alunos quando, com frequência, por orientação do Conselho Tutelar e da Vara da Promotoria da Infância e da Juventude, se veem obrigados a recebê-los de volta, em sala de aula, apesar das agressões. Senão, vejamos o que diz a professora, após ter sido roubada por um aluno e ter recorrido sem sucesso ao Conselho Tutelar “[...] no outro dia eu não queria vir e olhar para a cara daquele menino. Eu tenho que conviver, olhando para esse menino, até o final do ano. Me roubou ontem e nada aconteceu”. E finaliza: “[...] a gente fica desestimulada!” (P6).

Nesta pesquisa, assim como na investigação de Marra (2007), se comprova um mal-estar nas relações da escola com esse organismo expressando que “o

Conselho Tutelar, junto com a Promotoria, somente colaboraria para ferir a escola em sua autonomia e desautorizá-la diante dos alunos e seus pais.” (MARRA, 2007, p 114). Desta feita, parece que os professores tiram o valor desses órgãos públicos, imputando-lhes responsabilidade pelos desencontros entre alunos e professores. Que outro trato poderia ser dado pelo Conselho e pela escola a situações como essa? Antes que buscar culpados, deveria ser buscada uma solução discutida e compartilhada. Melhor ainda, se a escola tivesse, ela mesma, estratégias de resolução dessas dificuldades com seus alunos.

Considerações como essas, fazem entender o porquê de Debarbieux (2002a) se preocupar em dar voz a quem nomeia a violência, não para banalizá-la e nem psicologizá-la, mas para entendê-la. Seria oportuno que se fizesse algo mais, para verificar em que grau e frequência essas dissonâncias acontecem, e assim dar voz e ouvidos à classe dos professores e também aos componentes dos Conselhos Tutelares, no sentido de acharem juntos, soluções adequadas para essa situação, em que está em jogo a salvaguarda dos direitos da criança e do adolescente e a educação integral dos alunos.

É expressiva a reivindicação desses professores para melhorar a estrutura das instituições de ensino, com relação à adequação do quadro de pessoal à quantidade e às funções necessárias à escola. Quando há mais de um professor ausente por dia, a turma sob sua responsabilidade é integrada a outra em que haja professor, porque o número de professores substitutos é insuficiente. Esse inchaço de turmas é um fato recorrente, verificado também em outras investigações sobre a situação da escola pública (DUARTE, 2014; GUIMARÃES, 1996; MARRA, 2007), e que acontece também nessas escolas, sobrecarregando o professor e tumultuando o ambiente da sala de aula.

Os docentes reivindicam mais professores substitutos eventuais, assim como assistentes sociais, psicólogos, orientadores de ensino, porteiros e disciplinários, entendidos assim os antigos inspetores de alunos que faziam parte do quadro de profissionais da escola, que tinham a tarefa de atender as necessidades da escola referentes à ordem ambiental necessária ao bom desenvolvimento das atividades, a começar por acompanhar alunos nos corredores, nos recreios e impedir a saída desautorizada de alunos e também a entrada de pessoas desautorizadas, estranhas à instituição. A sobrecarga de trabalho para suprir essas deficiências da escola nessa situação os impedem de desenvolver a contento o seu trabalho e também

rouba dos alunos a oportunidade de usufruírem de um ensino adequado às suas necessidades. Como diz Oliveira (2010), nesse caminho de desprofissionalização, o sentimento do professor é de desvalorização do seu trabalho, porque o ensinar não é o mais importante. Assim também pensam as famílias que podem suspeitar de sua competência. Nesse caso, pensando como Arendt (2009), a violência pode se instalar, quando se tem expectativa de que as situações adversas podem ser revertidas e não são.

Também é considerada violência estrutural a discriminação que o Estado faz entre escolas de bairros considerados nobres, e escolas de outros bairros. É como admite um docente que trabalhou numa escola da mesma natureza (estadual, de Educação Básica), mas localizada na região central da cidade, e que agora, trabalhando na escola de bairro popular, percebe o tratamento privilegiado, dispensado pelo Governo a essas escolas centrais. Inconformado, justifica que, ao contrário da escola central, para obter livros para os alunos desta escola, dispensou um dia de aula para buscá-los em um bairro distante, e às suas custas.

O Estado não dá aquele amparo, manda livro pra gente escolher, mas a gente tem que se virar e buscar pros professores...pros meninos, e não manda verba... a escola aqui sem luz, muitos lugares sem luz, porta quebrada. Aí o pessoal fala assim: Ah! A escola não..., não consegue ter uma gestão pra poder conseguir (P1).

Essa é uma situação que ilustra bem a violência estrutural que apresenta promessas, aparentando democracia e que não é contestada, ou mesmo não considerada. Exemplificam também que nas escolas, tanto o professor que cumpre seus deveres, quanto os faltosos, têm o mesmo tratamento da direção das escolas, por simples omissão. Assim, essa negação das condições de tratamento igualitário, que faz com que a escola não cumpra seu papel de promover a educação, é considerada pelo docente até como uma vantagem social de uma escola sobre a outra, o que fere o princípio da justiça e equidade. Fica explícito o protesto do professor e o sofrimento profissional a que essa vivência o submete, de acordo com o que Minayo e Souza (1998) consideram. Apesar dessa situação, em outro momento, esses mesmos professores denunciam o desinteresse de participação de todos os colegas nas reuniões e reflexões a respeito do seu papel na escola, e a dificuldade de ele pensar coletivamente. Assim individualizados, pouco podem conquistar das demandas por uma melhor situação profissional.

O professor se queixa da violência da estrutura do Estado que lhe impõe uma avaliação de seu desempenho com uma metodologia de Avaliação de Desempenho Individual (ADI), e Avaliação Especial de Desempenho Individual (AEDI), que não contempla toda a conjuntura que atinge o desempenho docente. Segundo o professor, para se ganhar o que eles chamam de 14º salário (gratificação pecuniária baseada na AEDI e ADI), o professor tem que apresentar percentual satisfatório de aprovação do aluno, e o aluno não pode ter nota vermelha, porque isso seria uma culpa, uma incompetência do professor. Sua nota de ADI é contabilizada também, a partir do índice de aprovação geral da instituição e não pode ser abaixo de 80%. Os professores reclamam que o Estado não se dedica a fazer uma intervenção na escola para ver o que ela precisa para obter bom desempenho. Achrom injusto comparar o IDEB entre escolas gritantemente diferentes. Assim dizem:

Não é chegar e falar assim: 'Professores, vocês não vão ganhar.' Ano passado, foi assim; nós ganhamos 43% do salário, por quê? A gente...nossa realidade é diferente! Não vale. Esse 13º só veio para fazer o seguinte: 'Vamos incentivar o professor a empurrar os meninos; e a situação é assim (P2).

Essa referência de 13º salário dita pelo professor se refere, não ao costumeiro salário de fim de ano, que já é um direito dos professores. Esse outro 13º, a que o professor se referiu, na verdade, é um salário extra, decorrente da ADI e AEDI, das quais estamos nos referindo. Desta forma, o professor tem passado o aluno sem saber, constituindo tal prática um desrespeito, considerado como violência (MARRA, 2007), ainda que mascarem essa decisão, ao protelarem sua aprovação, fazendo o aluno cumprir atividades periódicas que, de antemão sabem que vai dar em nada. Ao final, dizem os professores, são aprovados de qualquer jeito.

Duarte (2014) expõe que esses programas têm mérito nos propósitos de melhorar a educação pela busca da qualidade, valorizar a avaliação de desempenho, responsabilizar os sujeitos e valorizar a formação por competência. Entretanto, tais programas reduziram, ainda mais, a autonomia dos professores como protagonistas de todo o processo pedagógico, além de aumentarem sua culpabilização, desvinculada dos problemas da escola e da educação. Ainda, concorreram para aumentar a carga de trabalho da escola para atender o excesso de demanda decorrente dessa iniciativa do Governo (DUARTE, 2014). Pelo discurso, é de se constatar que a pretensão de melhoria da qualidade da educação

parece estar surtindo efeito contrário, uma vez que, aprovação sem o domínio das competências necessárias em cada série, pelo menos em percentual aceitável, não imprime qualidade à educação e é considerada pelos docentes como violência contra eles e contra os alunos.

O descompasso entre o discurso e a ação do Estado, a respeito da melhoria da qualidade da educação, é exemplificado por um professor que lamenta:

Tem um trem custoso, pra mim, a violência. Igual, o “professor X” (modificação nossa), você deve ter entrevistado ele. Ele trabalhou muitos anos aqui, né? É um ótimo professor, os meninos adoram ele, aí ele perdeu o cargo porque entrou um concursado. E ele tinha aquela relação ótima com os alunos, os alunos adoravam ele, amavam ele, sabe? Era concursado, mas eles chamam, né? A Secretaria de Educação chama. Perdeu a vaga. Então, devia ter um... Isso pra mim é violência também, com os professores, com os alunos. Os alunos habituariam tanto, demoram tanto tempo, às vezes, pra habituar com o professor, quando habituariam, o professor, sai. Devia ter um planejamento do próprio estado pra manter esses professores a todo custo (P5).

Os docentes das escolas públicas estaduais são admitidos através de concurso público de provas e de títulos e nomeados, segundo a declaração das vagas existentes nas escolas à época do edital. As vagas que venham a surgir, por quaisquer motivos, são preenchidas pelos professores, preferencialmente os concursados que estão aguardando uma nova chamada para nomeação. São chamados de professores designados. Quando há nova leva de nomeações, a chamada obedece à classificação obtida na seleção, ocasião em que é oferecida ao concursado a oportunidade de escolher uma escola onde existem vagas para nomeação. Ainda que concursado e ocupando a vaga como designado, o professor corre o risco de sair daquela escola, quando alguém antes dele a escolhe. Assim, embora concursado, o professor é automaticamente dispensado ou aproveitado onde houver vaga em outra escola.

A designação é uma solução administrativa encontrada pelo Estado para suprir ausência de professores em afastamento temporário, ou em vagas que se configuraram ao longo do ano, devido a situações como aposentadorias, abandono de emprego e outras que somente serão preenchidas por nomeação quando houver um número significativo de vagas que justifique nova chamada. É uma medida justa, entretanto, a legislação deve servir ao bem comum e não o contrário. Mais que um lamento, o discurso do professor deixa transparecer um desalento, talvez uma revolta diante de ações governamentais que implantam medidas administrativas que

não são acompanhadas e avaliadas pelo Governo, tendo em vista sua adequação às diversas realidades das escolas.

Segundo o professor, além de constituir uma violência contra eles e os alunos, não se pode fazer nada. Simplesmente, diz ele, “arrancam” o professor do lugar, sem verificar a importância que tem esse professor para aquela específica escola. Apesar de ser uma norma a ser cumprida, se o diálogo tivesse prevalecido, talvez a norma pudesse, diante de evidências, ser flexibilizada. Ao que parece, os designados não entram no sistema de ADI e AEDI. O professor considera esse fato ainda uma violência social porque o colega dispensado, a que se referiu, tem filhos e família para sustentar, situação que Minayo e Souza (1998) colocam no rol das violências estruturais que ameaçam o desemprego e desestabilizam o professor, levando-o a desacreditar na segurança de sua carreira profissional.

Constitui queixa geral o desinteresse dos alunos pelas aulas. Frequentam a escola obrigados pelos pais para não perderem o benefício da bolsa- família que destina uma quantia em espécie às famílias que mantêm seus filhos frequentes na escola. Entretanto, não prestam atenção nas aulas, perturbam a ordem na sala de aula e quase sempre, não cumprem as tarefas escolares. Esse é o grande desafio dos docentes. Assim, dizem que o Estado deveria adotar um planejamento de modo a propor estratégias para melhorar a situação curricular das escolas, o que poderia estimular o interesse do aluno, principalmente aqueles do Ensino Médio, onde a premência de se obter condições de trabalho e emprego é maior. O Estado permite que empresas possam investir dinheiro em projetos na escola para usufruir benefícios tributários e fiscais. Entretanto, o Estado não tem um planejamento direcionado para esse fim, com estratégias de ação que possam beneficiar realmente os alunos e que possam ser oferecidas às empresas que se dispõem a ajudar as instituições. Mas, a maioria das vezes, a escola não tem participação efetiva na escolha desses projetos. Então, os descompassos acontecem, como expõe este docente, Segundo ele, uma empresa deu um curso de shampunista para os alunos de sua escola, mas não para fabricar o produto, mas para aprender a usá-lo. O docente ironiza “Eu falei: tá brincando! Técnicas de passar shampoo na cabeça? Até menino que não tem dedo sabe passar shampoo na cabeça!” Indignado pela falta de planejamento do Estado e falta de autonomia docente, completa: “Eu fiquei chateado, eu comecei a zombar da pessoa na sala de aula com os alunos. Eu falei assim: oh, turma! O que o Estado, o que o povo quer é isso de vocês aí; fazer

vocês de palhaços!” (P2).

O que poderia ser dito em relação a essa atitude do professor? Certamente não é adequada, e talvez outras respostas poderiam ser dadas, se as condições de participação docente nos destinos da escola fossem outras, o que, de novo, nos faz lembrar Arendt (2009) e Cifali (2009) sobre a relação entre a falta de participação docente nos destinos da instituição e as violências escolares. Ao contrário, com o envolvimento da comunidade escolar, se evitaria que empresas ministrassem cursos que nada tem a ver com as necessidades, da escola e que não houvesse necessidade desse confronto intersubjetivo. A estrutura curricular criticada pelos professores denuncia a falta de autonomia das escolas para definir seu próprio programa de ensino e gerir seus próprios recursos, adequados a sua realidade e necessidade, ao contrário do que se apregoa nos discursos governamentais.

Outras disposições estruturais que engessam as possibilidades das escolas são denunciadas. Assim como constatado por Marra (2007), reclamam que têm que devolver verba ao Estado por não poderem usá-la em outra necessidade da instituição. As verbas já escassas são engessadas em rubricas específicas para todo o Estado, apesar das inúmeras demandas por flexibilizar seu uso. A autonomia da escola para suprir suas necessidades encontra pelo caminho a rigidez das normas, em prejuízo do atendimento ao que se faz premente. Como diz Cifali (2009), esse ofício de mestre se torna cada vez mais impossível de se aproximar do que seria o resultado eficiente e eficaz da educação nas escolas públicas de Educação Básica. A despeito disso, o P3 lamenta: “É frustração mesmo, porque o próprio sistema não permite que muitas coisas mudem, que muitas coisas aconteçam. Então eu me sinto frustrada de não poder é... é, estar mudando a história da... de uma escola”(P3).

Por fim, vale destacar que, além de outras precariedades, o prédio das escolas não oferece condições de mobilidade para pessoas portadoras de necessidades especiais, e nem salas-ambiente para atividades pedagógicas, a exemplo de laboratórios, contrariando o discurso governamental de inclusão. Bombardeados por inúmeros atrativos lícitos e ilícitos, os alunos tem poucos motivos para achar a escola atraente. Aulas desinteressantes favorecem a indisciplina e as violências. Um professor com restrição de mobilidade abandonou a escola, sentindo-se humilhado por ter que ser carregado por alunos para a sala no segundo andar do prédio e, ainda, sofrer *bullying*. São essas as situações mais destacadas e identificadas pelos professores como violência estrutural. São apontadas como

aversivas ao trabalho docente, e provocam respostas de insatisfação de toda natureza.

6.1.2 Violência social

Segundo Odália (2004), toda violência é social porque é produzida socialmente. Entretanto, optou-se por manter nessa subcategoria a nomenclatura, assim como os professores a nomearam. A violência social chega à escola e se liga especialmente às necessidades básicas não atendidas, independentemente dos sujeitos e do lugar em que moram. Os professores dizem que a violência hoje em dia é comum na sociedade, no asfalto ou no aglomerado; no centro ou na periferia. Entretanto, pensam que esse tipo de violência é mais comum contra os alunos que vivem nas suas comunidades, à mercê do tráfico de drogas, onde passam mais tempo do que aquelas quatro horas que passam na escola.

Destacam que o tráfico de drogas tem suas próprias leis, tal como a lei do silêncio, de não falar sobre os acontecimentos, e que prevalece também na escola. Então, como dizem os professores, os alunos chegam batendo e brigando entre si e também com os professores, e até mesmo com o diretor, porque é a forma como sabem lidar no dia-a-dia com as dificuldades de relacionamento. Pode-se entender que a sujeição do aluno a um silêncio de sobrevivência na sua comunidade, pode extravazar na escola sob diversas atitudes, como brigas, quando precisam se defender ao se sentirem ameaçados. Isto porque consideram que ali oferece menos perigo. A escola se apresenta, ainda, como um lugar mais seguro do que o lugar onde vivem, ainda que ali também possa acontecer alguma violência, ou, até mesmo de morte. Como dizem, a violência está em todos os lugares, em todas as classes, em todas as escolas.

O pessoal hoje em dia...eles estão sem respeito ao próximo, tolerância zero. O pessoal hoje em dia quer disputar as coisas na força, na bala, é...gritar um com o outro. Tomar o seu direito é mais importante que o direito do próximo. Acabou aquela cumplicidade que você tinha que respeitar, de ajudar...acabou (P3).

São situações frequentes de fragilidade de laços sociais, identificadas na sociedade contemporânea, denunciadas por Bauman (2001) e Giovanetti (2009, 2012), e que a escola também têm que enfrentar no cotidiano. Os professores falam

da sua angústia de pensar que estão sofrendo essa violência urbana. É preciso um nível de compreensão dos docentes em relação a situações como essas, para que possam lidar com a indisciplina ou mesmo a violência na escola. Entretanto, diz o professor, “muitos professores não gostam de pegar aula nesta escola porque são alunos de favela”(P2). Percebe-se claramente o preconceito dos professores para com alunos moradores dos aglomerados, o que pode prejudicar seu relacionamento com eles. Como já mencionamos, Patto (1997) discorre sobre esse tipo de preconceito que, com frequência, orienta a disposição do professor no processo de ensino/aprendizagem com seus alunos. A prática pedagógica fica comprometida pela expectativa de fracasso e as relações intersubjetivas se tornam um atropelo.

Ruim para os professores, ruim para os alunos e ruim para toda a sociedade. Esse temor e essa indisposição de o professor lecionar em escolas consideradas de risco constituem um complicador para sua motivação, uma vez que nem sempre, na sua trajetória de magistério, pode ser atendido plenamente na escolha da escola e mesmo das turmas para o exercício da profissão. Também pode acontecer, como diz a professora: “E aí eu falei: eu vou pegar os sextos anos, que são meninos menores. E, foi o contrário; o sexto ano aqui era menino repetente de alguns anos. Tinha marginal na sala de aula” (P4). Fica por conta do imaginário, o que essa situação resultou na prática educativa desse professor.

Ressaltam o fato prejudicial de os pais dos alunos trabalharem o dia inteiro e os filhos ficarem soltos, sem limites, à mercê de toda sorte de riscos. Em decorrência, são de opinião que os filhos não sabem ter convivência social satisfatória e isso se reproduz na escola. Os alunos não obedecem às leis da escola, não respeitam o patrimônio público e nem o particular. Quebram as salas, destroem os materiais pedagógicos deixados pelos professores nas salas de aula, como dizem: “Nossa! É muita! É uma violência enorme! Eles fazem xixi no negócio de lixo!” (P4). Com relação ao patrimônio de uso grupal, chegam a noticiar a invasão de alunos na sala de professores para cuspirem frequentemente no filtro de água. Depredam as salas, depredam paredes das salas de aula, arrombam portas e até o portão eletrônico. Embora dizendo que são violências contra o patrimônio público, esses professores nomearam esses eventos como violência social. Assim dizem: “A violência se repete na escola. É como uma violência que é uma questão social, e que se repete dentro da escola. Isso é fato!” (P6).

Também apontam como violência social o ambiente familiar de alta vulnerabilidade social em que os alunos vivem. “Porque eles vivem essa violência, matar para eles é igual a comer. O ato da morte, assassinar, isso é comum, isso é fato corriqueiro, no dia a dia” (P6). Aludem que, muitos desses alunos são filhos de famílias com novas configurações e que não lhes dão a segurança necessária. São pais separados, alguns com muitos parceiros, em que um do par parental ou os dois, não assumem a responsabilidade pela criação dos filhos. São abandonados à própria sorte porque os pais se separam e, ignorantemente se separam também dos filhos. São essas as experiências de crianças e adolescentes das escolas pesquisadas, segundo o relato dos professores. Abandonados na comunidade, e também abusados fisicamente, inclusive sexualmente, inseguros face às constantes brigas familiares, inclusive com toda a sorte de agressões, lhes falta o chão, como relatam os professores. Afora as condições financeiras, sabe-se que essas contingências não são somente prerrogativas de crianças e jovens de classes economicamente desfavorecidas, mas é o que se constata em todas as classes sociais na atualidade. Não é difícil pensar no sentimento, na disposição interna e no esforço que se exige, especialmente do professor, no relacionamento que, por força do ofício, se estabelece muito proximamente com esses alunos.

O relato de violências acontecidas na comunidade e nas proximidades da escola são situações rotineiras para esses alunos. Os professores se questionam sobre o que se pode esperar de crianças que convivem frequentemente nesse contexto. Consequentemente, eles naturalizam até a violência brutal da morte, tal como o que disse o P6 à página 129 desta pesquisa. Essa violência considerada natural para os alunos em casa, o professor também a considera na escola, conforme afirmam.

Para mim é igual a um cachorro, eu treino, eu amarro um cachorro e ele fica bravo porque eu criei ele amarrado. Eu pego um ser humano e é animal, o tanto quanto seus instintos estão ali. Se eu fui criado em um ambiente violento, onde eu vejo morte, onde vejo que é normal, meu pai alcoólatra, meu pai beber, então (P6).

Além de outras situações adversas que atingem os alunos, a escola, sozinha, a escola não consegue enfrentar convenientemente situações como essas. É o que pensam os docentes, que também se confessam impactados por essa realidade. Assim percebendo, parece mais difícil para ele envidar esforços para obter bons

resultados com esses alunos, o que pode lhes selar o destino ao fracasso escolar. A tristeza e o temor no convívio com os alunos acabam sendo, para os professores, as sequelas mais leves, herança desse clima de insegurança. Diante da morte de um aluno, o professor flagrou reações de frieza emocional de alguns alunos, seus colegas, em que diziam que era bem feito, outros diziam que o colega deu mole. “Eu acho que a violência é tão comum na vida deles que eles não sabem diferenciar o certo do errado, o que pode e o que não pode. Então a gente não pode culpar os meninos, não” (P2).

Curiosamente, os professores que apontam a falta de apoio e a desautorização do Conselho Tutelar como violência estrutural, também isentam o aluno de culpa. Enquanto liberam os jovens da responsabilidade de discernirem o certo do errado, ao mesmo tempo, cobram o que parece ser uma punição para eles. Que tipo de punição seria? Aham que em alguns casos, a suspensão é necessária para impor limites. Entretanto, o lado positivo desta contradição é que também consideram que a punição simplesmente não vai equacionar o problema da indisciplina e nem da violência em âmbito escolar. Arendt (2009) já diz que o uso da violência somente vai tornar o mundo mais violento. Também Odália (2004), Bauman (2009), Giovanetti (2009), Abramovay (2003), Minayo e Souza (1998) e outros já citados confirmam que as violências são fundamentalmente sociais. As diferenciações se devem apenas às formas e tipos específicos de como esses fenômenos se destacam.

Apontada também como violência social por alguns professores, aparece a questão da promoção de alunos de uma série para outra, sem o saber necessário, como já foi citado anteriormente, e que constitui uma queixa de todos os entrevistados. Provoca nos docentes toda sorte de sentimentos negativos, da qual decorrem reações diversas, algumas delas imprevisíveis e indesejáveis. O tipo de política a que o Governo sujeita a escola, ao contrário do discurso que faz, demonstra a falta de interesse do Estado pela educação.

Eles querem simplesmente que se empurre o aluno pra frente e não preocupa se o aluno está aprendendo ou não! O interesse do Estado é pelos números, indicativos numéricos. Tantos alunos foram aprovados...assim, não existe mais isso. Está tudo perfeito, né? Mas, a realidade bruta é diferente; esse aluno nosso não tá aprendendo, muitas vezes, a matéria (P2).

Os professores são unânimes em dizer que os alunos estão se formando sem saber nada e que o aluno do Ensino Médio não sabe ler direito. Vão para a faculdade e não sabem ler interpretando; são analfabetos funcionais, como dizem. Diferentemente de anos atrás em que o aluno tinha que estudar para ser aprovado e tinha que frequentar a escola, nos dias atuais, nem frequência o aluno precisa ter; basta que apareça na escola no último dia de aula, para ser aprovado. Com esse desabafo os professores mostram seu inconformismo de obedecer às disposições oficiais para a promoção automática colocada para a Educação Básica.

Ele faz uma prova qualquer lá, empurra uma prova pro aluno; ele vai lá e faz lá e aprova o aluno, entendeu? Eu considero isso um crime social, um crime contra o aluno porque não está ensinando o aluno, preparando o aluno para a diversidade do mundo, porque o mundo vai cobrar dele responsabilidade, vai cobrar conhecimento dele, vai cobrar uma série de coisas (P2).

Consideram que o ensino público é o que tem maior contingente de pessoas do “povão”; é o maior ensino no país e é o povão que mais tem que estudar. Se não tiverem uma educação de qualidade, o Brasil não consegue crescer, também, não. “Não adianta querer dar Ensino Médio pros meninos, se não conseguem fazer um concurso nem pra gari” (P3). Outro professor acrescenta que considera um crime social, um crime contra o aluno porque “não se está ensinando o aluno, preparando o aluno para a diversidade do mundo, porque o mundo vai cobrar dele responsabilidade, vai cobrar conhecimento dele, vai cobrar uma série de coisas dele(P2). Nessa questão da promoção sem o alcance do aproveitamento necessário, o benefício social da bolsa família entra em discussão. Nem sempre o professor obtém bons resultados porque há alunos apáticos, não têm interesse em aprender, não cumprem os deveres escolares, não prestam atenção às aulas, vêm por outros motivos, dentre os quais o recebimento da bolsa família. Quando os pais são notificados da ausência do aluno, esses se importam, apenas, se vão perder a referida bolsa, e deixam claro que não se preocupam muito com o rendimento escolar dos filhos.

Resumem os docentes que são tipos de violência que são, ao mesmo tempo de natureza social e, também, de natureza estrutural. Invadem o ego do professor e o ego do aluno, trazendo sentimentos de impotência e, também, lesando os direitos do aluno a uma escola de qualidade. Grande parte dos docentes incluiu outros tipos

de violência social no rol das violências físicas, desde que cause mal estar físico. Daí, num esforço didático, tentou-se discernir mais objetivamente a categoria da violência física na violência social, considerada pelos professores. O P5 expressa “Vejo que não é um problema da escola, não. É um problema social. Eu descobri isso; ficou muito evidente para mim, que é um problema de família, de berço, que os pais não educam seus filhos pra aprender, pra gostar da escola..”(P5). Há que se pensar o porquê de os pais não estimularem os filhos a gostarem da escola. Que representação construíram sobre a escola, a partir da suas experiências na instituição? Sentiram-se incluídos no contexto escolar, ou também sofreram as penas da exclusão e do preconceito? Assim, o “não educar” os filhos para gostar da escola pode se justificar porque também não foram estimulados a desenvolver esse gosto. Sabe-se que muito mais há que se falar sobre a violência social. Entretanto, o que os professores manifestaram se torna suficiente para compreender que estamos diante de uma grande violência dos direitos de cidadania e que, sozinha, como já se mencionou, a escola não dá conta de restaurar.

6.1.3 Violência física

Em todas as pesquisas sobre esse tema, a violência física é o tipo que obtém maior consenso na sua conceituação. Todos aqueles que a esse tipo se referem, sabem que se trata de eventos que agredem o corpo físico, lesionando-o e o aniquilando, independentemente da motivação que os justifiquem. Esse conceito de violência física, para os professores, diz respeito ao que está definido no Código Penal e citado por autores que abordam o tema, tais como, Michaud (1989), Charlot (2002), Chesnais (2002), Odália (2004).

O professor de uma das escolas disse não ter havido violência física na instituição naquele ano de 2013. Outros, contudo, se referiram à sua existência nas duas escolas, tendo denunciado brigas com ferimentos; ataques ao outro, com facas, pedras, chutes; cusparadas, toque físico grosseiro, principalmente de professores nos alunos, a exemplo, do aperto no braço e que provocaram revides.

Numa sequência, a professora relata

Estava tendo uma obra na escola e um menino entrou na minha sala e mexeu na minha mesa. Aí eu peguei e falei: O que você mexeu aqui? O menino saiu, eu peguei e saí fora da sala e fui até o menino, lá fora no pátio

e o peguei pelo ombro, no braço do menino e falei assim: “Meu bem, o que você mexeu lá na minha mesa?” Então você vai voltar e colocar esse giz na minha mesa, porque você achou lá. Ele reagiu violento. Ele não foi.[...] Entrei na minha sala [...]. Enxerguei o tijolo voar pelos ares [...] Menina, meu braço ficou roxo. Espatifou pela sala, caiu pedaços nos alunos, machucou os meninos...(P6).

Há nessa sequência de fatos relatados a atitude de violência inicial do aluno, quando invade a sala e rouba o giz da professora. Há a forma inadequada do professor de se dirigir ao aluno, forçando-o pelo braço. E por fim, em revide, o aluno agride a professora a tijolada, e que atinge também os outros alunos. Onde começa a violência? Não há como responder a esse questionamento, se considerarmos a subjetividade individual dos protagonistas. Entretanto, nesse entrelaçamento de subjetividades sociais, podemos pensar que pudesse haver outra forma de abordagem do professor ao aluno, na intenção de fazê-lo perceber seu erro. Ainda mais se considerando que, muitos desses alunos possuem um repertório de atitudes de confronto com a norma, da qual o professor é representante. Caberiam outras digressões aqui; entretanto, o que se quer destacar são as formas de violência física que são frequentemente atualizadas na escola.

Os professores incluíram as ameaças à integridade física do outro, no rol das violências físicas. Dizem que, embora não tivessem ferido o corpo físico, estendeu seus reflexos à integridade psicológica, atingindo diretamente o corpo psicológico dos envolvidos. São de opinião que seus efeitos perduram e criam, por vezes, ansiedade antecipatória, que provoca reações de defesa inesperadas. São consideradas pelos docentes como violência física na mesma medida. A ameaça do aluno, predizendo: “Esse professor morre cedo, já está mexendo com a integridade física do professor, já está ameaçando” (P9). Em relação à ameaça, o conceito de violência física é discutível entre os estudiosos do tema, ficando sua consideração por conta de sua polissemia.

Como diz Debarbieux (2002b), a violência das ameaças abrange uma gama de atitudes, algumas das quais deixam sequelas irreversíveis nas vítimas. Diferentemente da classificação constatada em outros estudos, nesse conceito, os professores incluem também a depredação do patrimônio individual como uma forma de atingir fisicamente e psicologicamente o professor. Exemplificam com o episódio aludindo a uma depredação de um bem material de maior custo, pertencente a um professor, feita pelo aluno dentro da escola. Ao pretender

reivindicar seus direitos junto ao Conselho tutelar, o professor foi aconselhado pelo próprio Conselho a não tomar providências porque os pais do aluno não teriam como pagar. É dessa falta de proteção que falam os professores, e que consideram como uma violência sofrida no corpo e também contra seu patrimônio, causando neles um sentimento de depreciação, impotência e revolta. Aqui se confundem violência física, material e estrutural, em que também consideram o roubo como violência.

.

6.1.4 Violência moral

Esse tipo de violência denunciado abrangeu especificamente ações que significavam desvalorização pessoal e profissional, tal como se referiram os docentes. O discurso se direcionou mais às atitudes dos alunos do que dos professores. Os fatos nem sempre foram citados de forma objetivada, mas com fortes interfaces com outros tipos nomeados por eles. Assim, se percebeu que a violência verbal se agrega aos efeitos morais que produzem. Um professor diz que outros tomam para si como uma ofensa mesmo, o linguajar chulo dos alunos. Sentem-se violentados em seus direitos e feridos em sua autoridade. Outras vezes, as palavras chulas são dirigidas aos próprios alunos e aos professores. É como desabafa uma professora: Na hora em que passei de novo (no corredor da escola), ele falou comigo assim: Oh, Mari (**palavra chula**)! (P4). Esse aluno tem sido referência de impunidade na escola porque nem os pais conseguem melhorar seu comportamento e também não se importam. A violência moral se mistura aos efeitos das violências estruturais em que os docentes se sentem desconsiderados, constrangidos e desautorizados de várias formas, pelos organismos afins à educação, como já foi dito. Uma delas é a forma de avaliação da aprendizagem para fins de promoção, e em que relatam não terem autonomia para aprovar ou reprovar alunos segundo o alcance das competências previstas para a série.

De tudo que foi expresso pelos docentes, pode-se distinguir a violência de cunho moral quando atinge o ego do professor e o desqualifica, assim como se pronunciou um professor. Sentem-se moralmente nocauteados em seus direitos quando sua sala de descanso nos intervalos de recreio é invadida por alunos. Nessas ocasiões, alunos já cuspiram nos filtros d'água, fazem zoeira na porta da sala, tirando-lhes o sossego. Não há um controle desse tipo de invasão dentro da

escola. Comentou-se mais à frente a omissão da diretora, diante da situação, e a falta de profissionais disciplinários para auxiliarem esses alunos de imediato, ainda que tais providências sejam somente uma parte daquelas que seriam necessárias para reconduzi-los a atividades que lhes possam prender o interesse, tanto nas salas de aula, quanto nos demais espaços da escola..

Colocam no rol da violência moral as chacotas e o *bullying* virtual que professores e alunos têm sofrido de outros alunos. Mas, a maior violência moral é aquela que resulta das violências estruturais, segundo o que apontadas pelos docentes. O P4 extravasa: “O professor na sala não é ninguém. Voa papel de bolinha, uns dão tapas na cabeça dos outros dentro de sala, ignorando o professor e os alunos que querem estudar” (P4). Se não é para dar aulas e obter retorno do seu trabalho, o professor não se considera ninguém diante da expectativa que colocou na profissão, ao se voltar para a área da educação. Limitamo-nos a apontar como violência moral somente o que assim denominaram os entrevistados, embora encontremos na literatura outras formas dessa violência. Pode-se concluir que a violência moral é um substrato dos outros tipos, uma vez que os atingidos moralmente se sentem subestimados, envergonhados e revoltados. Entretanto, se torna imprescindível refletir, a partir desse discurso dos professores que, a relação intersubjetiva, própria da natureza pedagógica é por si um encontro e não um confronto improdutivo.

6.1.5 Violência verbal

“Violência verbal tem muitas, né? De mandar palavrão; de brigar; até ameaçar que vai matar fulano, que vai matar sicrano! Isso aí eu já ouvi” (P2). Palavrões de cunho sexual, de baixo calão, ditos pelos alunos aos seus professores, não constituem fato isolado, mas uma rotina no interior das escolas, o que desautoriza os docentes diante dos demais alunos. Os professores dizem que já presenciaram “os tipos de violência verbal, não só da violência verbal e física; as duas partes” (P3). Interessante notar que, em todas as abordagens sobre as violências na escola, a maioria significativa dos entrevistados deixa entrever que elas existem, mas parece não admitirem que a escola está também implicada nesses eventos. “Essa cultura da violência verbal, não só da violência verbal, como também da violência física, é uma coisa que eles trazem de casa, entendeu? E,

quando chegam aqui na escola, eles, apenas, colocam pra fora aquilo que eles vivenciam”(P3).

Acham que já está incutido já na cabeça do aluno a violência verbal e a questão do *bullying*, em que pressionam insistentemente os demais na escola. Destacam o que o aluno diz sobre a escola “Aqui dentro eu posso”(P3). A referência que o aluno faz diz respeito a sentir que pode fazer tudo que talvez ele não possa fazer fora da escola. Essa percepção do aluno é um reforço do que já se mencionou aqui. Não somente a violência parte dos alunos, mas também acontece por provocação dos professores, situação que não obtém o aval de outros professores. Assim expõem: “Tem professor aqui que chega e nem dá bom dia” (P4). Consideram que essa atitude provoca nos alunos uma atitude de revolta, quando são atingidos em sua consideração pessoal. É como se não existissem. Rebelar-se pode bem ser uma forma de se fazer visto e considerado. Como se pôde constatar, a violência da “não palavra”, sinônimo de indiferença, também foi considerada.

Os professores não tratam o aluno na forma com que deveriam ser tratados. “É violência, muitas vezes, a forma que o professor trata o aluno” (P4), referindo-se a formas grosseiras de comunicação dos docentes com seus alunos. E, considerando o contexto em que muitos desses alunos constroem suas subjetividades, as atitudes docentes podem ser desencadeadoras de reações violentas desses alunos. E exemplificam: “Alunos reclamam: Ah, mas o professor falou desse jeito comigo [...] nem minha mãe fala assim comigo. E partem para o revide” (P3). Mas como já se comentou antes, a agressão verbal para os professores é aquela “que atinge mesmo o ego do professor”, ou que o coloque em situação de constrangimento, sabe?”(P9), e que, como vimos, se mescla à violência moral. Por um dever de coerência e justiça, o que vale para o professor nessas circunstâncias, deve valer também para o aluno. Considerado agredido verbalmente, e colocado em situação de constrangimento, tanto aluno quanto professor tendem a revidar. E todo revide, porquanto alimentado por emoções negativas, pode ter sérias consequências.

A violência virtual, assim classificada somente pelo P2, porque se efetivou via internet foi incluída na violência verbal e também considerada como *bullying* contra profissionais da escola. Relata que a diretora sofreu *bullying* dos alunos através do *facebook*, e com isso, mobilizou muitos contra ela. Como diz: “Eles acabaram com a diretora. Eles criaram uma comunidade: ‘Todo mundo detesta a fulana diretora’. Não vou falar o nome dela, não. E isso aí espalhou, né? Entre os alunos na época, e

entre os professores também” (P2). Essa forma de violência via internet tem sido frequente na sociedade e também chegou à escola. É o aluno que começa uma briga dentro da sala de aula por causas pequenas, por causa de namoradinhas, por que falou algo no *facebook*. “Às vezes começa até a briga na internet, entendeu? E vem pra dentro de sala.” (P9). São realidades discutidas pelos autores e que fazem parte da contemporaneidade, como admite autores, a exemplo de Giovanetti (2012) e que a escola tem que conviver com ela. Para isso, é preciso criar estratégias para utilizar essa tecnologia em benefício de todos na escola, uma vez que ela veio para ficar.

O tumulto nas aulas provocado por alunos se enquadra em questões disciplinares, por serem conflitos que atravessam a prática pedagógica em sala de aula, como afirmam Aquino (1998), Silva e Nogueira (2008). Entretanto, professores confessam sua indignação: “É a falta de respeito, pra mim. Por exemplo, enquanto o professor tá falando, o aluno ficar gritando coisas que não têm relação com a aula, só pra tumultuar o ambiente mesmo, né?” (P5). E assim, consideram um desrespeito para com sua profissão; uma violência das palavras. Nessa situação, embora não mencionada nesse momento, pode-se pensar nas causas discutidas nesse estudo e que colaboram para um tumulto e indisciplina recorrentes e mesmo para as violências nas salas de aula

6.2 Subjetividade docente no contexto de violências escolares: o que sentem e pensam os professores

Nessa categoria reuniram-se aspectos que se destacaram na compreensão da subjetividade docente, no contexto da violência que atinge a escola. Assim se abordou o papel de professor e a função da escola, o aproveitamento escolar e a percepção sobre a formação do professor para atuar nessa escola pública. A construção da subjetividade docente pode ser compreendida pelas contribuições visíveis, através das atitudes e sentimentos que compõem os aspectos únicos e irrepetíveis em cada professor, e pelos aspectos que o identificam com os demais sujeitos. Ainda assim, os acontecimentos humanos são percebidos sempre como um fenômeno, fruto dessa peculiaridade singular, inserida num contexto social e histórico (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2000). Da mesma forma nosso esforço investigativo encontrou também em González Rey (2001, 2003, 2005) respaldo

teórico para compreender aspectos do processo de subjetivação do professor e suas ações, na tarefa de levar a efeito sua intenção educativa. Tanto mais se pode conhecer essas vertentes, tanto mais se pode prover alternativas que reduzam os conflitos prejudiciais na escola.

Ao reconhecerem que nas escolas existem violências, os docentes expõem suas expectativas no início da vida profissional em comparação com as disposições atuais. Exibem sentimentos contraditórios e justificam as mudanças operadas na sua disposição em relação à função da escola e a sua atuação nela. Localizam situações que provocam bem-estar profissional e situações que provocam dificuldades intersubjetivas e de outras ordens. Desta forma, concorrem para o mal-estar docente diante de situações que transitam em direção oposta ao que desejariam obter na sua trajetória profissional. Discorrem sobre a formação profissional e a preparação para lidar com escolas inseridas em regiões de alto risco social, cujos alunos, em sua maioria, convivem em ambiente de grande vulnerabilidade social, e que reproduzem na escola suas dificuldades de convivência sob forma de indisciplina e, por vezes, violência.

Os sentimentos evocados nos professores diante das situações adversas à sua prática pedagógica são vários, e dentre eles, como disseram, a tristeza, o abandono, impotência, raiva, desânimo, desinteresse, tédio são dominantes. Nessa atividade essencialmente relacional, afetiva e emocional, como nos atesta Melo (2002), esses sentimentos, e em especial o tédio, podem causar estragos ainda maiores no processo educativo. O tédio é o avesso do sentimento de entusiasmo e mais próximo da indiferença. Entretanto, Teixeira (2006) descarta a possibilidade de haver indiferença na atividade docente. E, sendo assim, os professores também ainda acenam com a esperança de que as situações adversas possam ser revertidas. Tais pensamentos e sentimentos, organizados em categorias, estão mais objetivados e exemplificados nos itens que mais se destacaram no discurso docente, em que dizem sobre: a função da escola e o papel do professor; o sistema de aferição do rendimento escolar, e a percepção sobre sua formação profissional para atuar nessa escola pública atual.

6.2.1 Sobre a função social da escola e o papel do professor

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9394/96, como o próprio nome indica, determina a regulamentação da educação no Brasil. E em seu artigo 13, especificamente, no item III, atribui a responsabilidade ao professor de zelar pela aprendizagem do aluno. Então, a partir da definição da referida Lei, a escola brasileira tem a função de educar, em que o ensinar se inclui. As expectativas de atuação que os professores têm no exercício da docência, se amparam na concepção que construíram sobre a função social da escola, através de sua história familiar, vida escolar e seu contexto social. Há professores que dizem que a função da escola é ensinar e se orgulham de exercer essa função. Qualquer outra em que se vejam obrigados a desempenhar, eles se consideram violentado em seus direitos de professor.

Em direção oposta vão outros que privilegiam o relacionamento com seus alunos como o mais importante, até mesmo que ensinar conhecimentos. E há aqueles conseguem reunir numa única função a tarefa instruir e de educar. A maioria como já dissemos, se ressentem, na contemporaneidade do acúmulo de papéis que a escola tem assumido de outras circunstâncias que os sobrecarregam. A família dos alunos, com o aval tácito do Estado, tem se eximido de suas responsabilidades com seus filhos, e repassado à escola e aos professores, aspectos da educação que competem prioritariamente a ela, como família, e que não são substituíveis. Os professores rejeitam essa descaracterização da profissão docente, essa confusão de papéis. Inconformado, o professor reage: “Acham que a gente tem que ser educador” (P1). E qual seria a diferença entre ser professor e ser educador? Logo vem a explicação:

[...] eu gosto demais do Paulo Freire, mas eu critico de ser o professor educador. Não sou pai e mãe de ninguém. Eu sou professor; a minha profissão é ser professor; é transmitir conhecimento. Então, deveria ter mais respeito com a minha profissão. Então, eu não estou aqui para poder educar filho do outro, não. A educação aprende em casa e, não, na escola (P1).

Claramente, o professor faz uma separação entre o que considera de obrigação da família no desenvolvimento dos filhos e o que compete ao professor no desenvolvimento do aluno. Ainda que discutível em relação a outras considerações

sobre a função docente há professores que criticam a omissão dos pais no acompanhamento escolar dos filhos, a ausência às reuniões e atividades comunitárias da escola, a falta de imposição de limites aos filhos no reconhecimento de seus direitos e deveres, dentre outros. Para alguns docentes, esses aspectos são de dever da família. O dever da escola é transmitir conhecimento, ainda que Freire (1996, p. 55) seja veemente em dizer que “ensinar não é transferir conhecimento” e que “ensinar é uma especificidade humana.”. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, exige disponibilidade para o diálogo, curiosidade e crença na mudança. Exige reconhecimento de si como um ser condicionado, e respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996, p. 102).

Outros professores consideram a atividade docente mais humana que técnica, chegando ao ponto de alguns dizerem que, ainda que o aluno não aprenda o conteúdo, o que faz diferença é ser educado para a vida. Esse discurso parece desconsiderar a apropriação do conhecimento sistematizado, das intenções da educação. “O professor é apenas um mediador, porque, quando o aluno quer, aprende até sem professor” (P2). É o reconhecimento de que o professor caminha lado a lado com o aluno, valorizando o vínculo entre eles como sujeitos de iguais direitos e diferentes papéis. Consideram que ser professor é uma profissão nobre da qual de orgulham, porque lida diretamente com o ser humano. Fazem uma curiosa diferenciação, por exemplo, entre a profissão de médico, também importante, mas que lida objetivamente com o ser humano, e cura, se tiver cura. Já o professor, “ele lida com o lado subjetivo do humano, né? Ele lida assim com a questão mais profunda do ser humano, ele vai formar um ser humano. A contribuição dele ali é muito importante” (P2).

A gama de considerações em torno de uma mesma realidade retratada na instituição de ensino permite compreender a vinculação existente entre os processos de subjetivação individual e os sistemas de relações sociais, em que se incluem momentos de expressão individual e momentos de expressão social. Assim, as percepções sobre um mesmo fato social podem ser diferentes e mesmo antagônicas, face à abrangência de muitas esferas da vida social do homem que compõem sua subjetividade social e estão comprometidas em suas dimensões de sentido e significado com o seu desenvolvimento. A subjetividade individual e subjetividade social podem ser distinguidas, mas são integradas na personalidade humana, embora uma não se dilua na outra. Segundo González Rey (2003) não há

subjetividade senão efetivada na prática social. É por isso que em torno de um propósito central, como é a educação na escola, há que se ter um ponto de unidade das diferenças.

Martins (2013) extrai dos princípios norteadores das práticas escolares abordados na LDBEN/ 9394/96, art, 32, inciso III, que a escola deve unicamente preparar os alunos para a vida em sociedade, para a prosperidade material e comunhão entre os homens. Também destaca que o zelo pela aprendizagem dos alunos é de responsabilidade dos docentes. De acordo com os princípios do art. 13, inciso III “Quando o aluno deixa de aprender por imperícia ou incapacidade pedagógica, a escola perde o sentido de existir”. Ainda ressalta, a partir do inciso IX do art.4, que “Não há qualidade do ensino quando o aluno deixa de aprender” (MARTINS, 2013). Então instruir e educar são funções da escola e tarefa do professor. Destacamos neste capítulo 6 algumas consequências da diversidade de pensamento dos professores em relação à função da escola e o papel do professor.

6.2.2 Sobre o sistema de aferição do rendimento escolar

A escola continua premida a atender a população compreendida na faixa etária obrigatória por força de lei e, com isso, o Governo tem ampliado vagas nas escolas públicas de Educação Básica, incluindo-se, mais recentemente, a educação infantil. Nessa realidade, o que chega à escola são demandas de toda a natureza. Dentre outras intempéries, os professores expressam preocupação com a ampliação de oportunidades à criança e ao jovem, inclusive aos portadores de necessidades especiais, para estarem na escola, mas não estarem recebendo a educação necessária para a atualização de suas potencialidades e acesso à cidadania. É bastante representativo do pensamento dos docentes, o discurso do professor que diz:

A escola abriu as portas para todo mundo. Hoje fala que o governador faz essa política. É bonito, escola para todos! É claro, a escola realmente abriu as portas para todos, mas eu quero saber a qualidade. E o respaldo do professor? Nós recebemos alunos de todo tipo; a gente não sabe com quem a gente está lidando (P1).

Estas são preocupações também de pesquisadores, a exemplo de Cury, já citado, que questiona a qualidade dessa expansão de atendimento escolar

(GIÚDICE, 2013). O discurso dos docentes, tanto transparece o desejo de uma escola pública de qualidade para todos, como é de direito, quanto deixa transparecer a expectativa no relacionamento com os alunos de diversas origens e comportamentos, sem terem o respaldo da instituição e dos organismos hierarquicamente superiores.

Os professores denunciaram o sistema de avaliação da aprendizagem para fins de aprovação por série. É voz geral, como já tratamos em outro momento nesta pesquisa, que os professores são contrários ao sistema de progressão parcial proposto pelo Governo, que termina por passar o aluno à série seguinte, sem as competências necessárias. Violências institucionais como essas obrigam o professor a percorrer um caminho de etapas que, de antemão, sabem que terminará em aprovação sem mérito, o que provoca nele sentimentos de frustração e medo. São resultados de um trabalho inglório, e de nenhuma forma desejável no processo educativo. A repetição dessas estratégias institucionais que violentam a vontade e a dignidade do profissional vão minando sua disposição de cumprir seu repertório de intenções na carreira, firmados como propósito de vida pessoal e profissional.

O professor extravaza dizendo:

Quando o aluno é reprovado, ele passa de ano e faz uma prova que a gente chama de progressão parcial. A gente tem que dar um trabalho valendo 40 pontos e uma prova 60. Quer dizer que o Estado tá empurrando os meninos para ter um objetivo dele lá na frente (P1).

Ao fazer esse desabafo, o professor intercepta seu discurso quando se dá conta da entrevista, e diz que não pode entrar no mérito da questão, deixando entrever que não tem liberdade e nem segurança para expressar sua opinião. Outros tantos docentes também deixaram externar o medo de emitir suas opiniões e até mesmo de dar entrevista. Como já foi dito, antes concordaram em dar entrevistas sob a condição de anonimato. O objetivo do Estado, segundo os professores,

é pelos números, indicativos numéricos: tantos alunos foram aprovados, tantos foram...Assim, não existe mais evasão, não existe mais isso, e tudo está perfeito, né? Mas a realidade bruta é diferente; esse aluno nosso não está aprendendo. Eu acho que dá uma frustração (P2).

Em outro momento o professor diz que se sente envergonhado de participar do que se pode qualificar como um teatro, que falseia a realidade da escola, naquilo

que ela tem de mais importante, que é possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado, conforme prevê a Lei 9294/96. A despeito da vergonha e do medo, diz: "Eu acho que a educação deveria ser assim: ambas as partes, mudar essa política do Estado de querer fingir que ensina, que passa as pessoas, [...] e o aluno finge que aprende!"(P2). Em outro depoimento, a professora relata sua experiência:

A cada ano você tem que reprovar menos do que o ano anterior. Então já veio o recado. Então, quem que vai ser reprovado? Por exemplo, esse daí. É, que é um menino que merece ser reprovado por faltas[...] assim...que é muito matador, tem muita falta. Mas aquele bonzinho, aquele que tá na sala e tá copiando, você tem que passar. Então, isso é frustrante. Isso é frustrante, porque você perde total sua autoridade, você fala: "Vai tomar bomba, tomar bomba" e no final do ano (P4).

O recado veio da diretora, mas deixando entrever que cumpria ordens. Pode-se destacar na subjetividade docente a confusão ética e o acúmulo de frustrações profissionais por estar inserido num contexto que, de certa forma o induz a falsear a verdade sobre a produção da escola e também pelo prejuízo que traz ao enganar o aluno. Patto (2009) critica a política que apregoa os males da reprovação do aluno e, com essa justificativa, adota a progressão continuada. E com isso "empurram agora, o mais rápido possível os alunos pelas oito séries do Ensino Fundamental, não importa o nível de apropriação dos conteúdos curriculares" (PATTO, 2009, p.186). Os professores sabem que "é o povão que tem que estudar e se a gente não tiver uma educação de qualidade, o Brasil não consegue crescer, também não"(P4).

Lelis (2012) alerta para os perigos desse controle político do trabalho docente que contribui para desvincular as atividades de criação, daquelas de execução e também o perigo das ideologias subliminares ao princípio da racionalidade técnica que definem a profissão docente, empobrecendo a educação. Essa disposição demonstra claramente o sentido social que a educação escolar tem para o professor, o que agrava sua situação de sujeição à prática docente exigida pelas intenções distorcidas da educação, patrocinada pelo Estado. Violentado e rompido com sua integridade, com seus valores, seu foro íntimo, ele se distancia do sentido profissional de sua carreira de magistério e o mantém atado às condições primitivas de proletário, como uma herança maldita, da qual tenta se desvencilhar, e que o distancia de seus propósitos educativos. Entre a luta pelo *status* profissional e a condição de funcionário público, o professor demonstra vivenciar a ambiguidade no

exercício da docência. Tem que se submeter às normas do Estado que interfere grandemente nas suas decisões na escola, à revelia das consequências lesivas para si e para os alunos, prejudicando o ambiente de trabalho docente, desvalorizando-o e o desqualificando. (OLIVEIRA, 2010; LELIS, 2008).

Não é que não resistam a isso. Ainda que se neguem a essa prática de aprovação, mesmo assim, são obrigados, por decisão superior, a aprovar o aluno sem as competências e as condições necessárias. Essa desautorização diante do aluno, diante dos pais e diante dos colegas de profissão provoca nos professores revolta e desânimo. Aqui se constata um dos motivos por que professores têm medo de externar opinião sobre aspectos discordantes.

Qualquer sucesso das intenções do professor em promover uma educação de qualidade a seus alunos, passa pela via da autoridade docente (MELO, 2002; ARENDT, 2009). Mas como se refere Aquino (1998), para que a ação do professor consiga obter o resultado desejado, torna-lhe imprescindível uma autoridade que lhe faculte ordenar o processo educativo. E autoridade significa remeter ao poder de comandar, implicando em assumir a responsabilidade pelo processo educativo e seus resultados. Quando a escola outorga poder ao professor para desenvolver seu trabalho, reconhece nele a superioridade de saberes que se exercitam principalmente na relação pedagógica na sala de aula. A negação desse lugar por parte do sistema educativo é considerada uma violência institucional, estrutural, como eles a concebem.

Desautorizações como esta e a falta de alternativas para atrair o aluno para as atividades na sala de aula, fazem com que o professor se alije do problema e desista de conduzir o aluno na aprendizagem. Isto é, o professor desiste de seu propósito primevo, alegando que “O problema é dele lá. Eu também não brigo com o aluno, porque eu acho que eu não estou aqui no papel de Jesus Cristo para ficar obrigando os outros a fazerem as coisas que não querem. Aliás, nem Jesus fez isso, né? Ele é do livre arbítrio, né?” (P2). A situação pouco motivadora do trabalho docente, aliada às condições também da subjetividade individual do professor, têm concorrido para que deixe de lado um dos seus papéis intrínsecos da prática educativa que é o de prover incentivos para provocar a motivação do aluno para aprender. O professor não ensina, se o aluno não aprende. Então, a escola perde sua razão de existir. O que se percebe é um desalento produzido pelas dificuldades, especialmente de ordem estrutural que vêm empobrecer a ação educativa e usurpar

do aluno o direito à educação de qualidade.

Causa indignação nos professores o papel da bolsa-família quando se trata de rendimento e aproveitamento escolar. Destacam que o aluno vai à escola, na maioria das vezes, obrigado pelos pais, para obterem a frequência e aproveitamento exigidos pelos dispositivos de regulamentação do benefício. Além de não haver cobrança de aproveitamento escolar por parte do Governo e dos pais, o aluno é promovido sem o rendimento e sem a frequência exigidas. Professores relatam situações em que decidiram, em colegiado, pela reprovação de aluno que não havia atendido as exigências do regimento escolar e tiveram que voltar atrás, depois de já terem comunicado aos pais o resultado. Além da baixa motivação docente, essa situação, por si só, já é uma violência dos direitos de alunos e professores, que, quase sempre, concorrem o descrédito, as indisciplinas e outras violências na escola.

6.2.3 Sobre o preparo profissional para lidar com a violência escolar

Essa condição de preparo para lidar com as violências em âmbito escolar têm feito parte do discurso docente em pesquisas, a exemplo dos estudos de Marra e Tosta (2008). Os docentes foram unânimes em considerar que não há um preparo específico para habilitar o professorado a lidar melhor com os conflitos prejudiciais na escola. E, de diferentes formas, deixaram transparecer em sua dominância, que são vocacionados para a docência. Ao que parece, esta foi a primeira condição apontada por eles para se abraçar o magistério. Confessaram que a escolha pela profissão e a forma como a exercem tem inspiração em várias situações, com maior peso, na sua história de vida familiar e nas vivências escolares, tal como também consideram Gatti e Barreto (2009).

A vocação a que aludem não se assemelha ao sentido tradicional do termo, remanescente da educação jesuíta, em que a atividade docente se pautava a por um ideal sagrado, sacrificante, abnegado de interesses materiais, conforme se tem debatido nos meios educacionais, por autores como Arroyo (2002), Ferreira (1998), Romanelli (2003). Ao que se deixa entrever, a vocação a que se referem diz respeito ao gostar do que faz, gostar de crianças e jovens, gostar de se relacionar. Transparecem isso, quando a professora diz:

[...] ele tem que gostar mesmo, porque ele sabe que vai passar [...] é, por descaso, ele vai passar por [...] momentos de dificuldades [...] com o aluno. Porque o professor que não tem vocação, ele sai rápido. Não dá conta, não. Ele adoece; ele tira licença (P9).

Há professores que acreditam que nas escolas sempre vai haver violência, em maior ou menor proporção. Um deles afirma que “Toda escola vai ter violência em graus. Dependendo da situação ali na hora, podem surgir atos de violência” (P9). E quando não se tem vocação, essa condição extravasa de muitas formas inadequadas. Acontece por vezes, segundo os relatos, de o professor se recusar a exercer a docência nas escolas que atendem principalmente, alunos de favela; o professor se deixa vencer pelos desafios e alguns fazem da escola declaradamente um trampolim para outras profissões. E na maioria das vezes, não conseguem manter o interesse dos alunos porque eles mesmos não manifestam interesse.

A vocação é exemplificada pelo professor que escolhe continuar no magistério:

Eu já trabalhei em boas escolas e sempre gostei de escolas de periferia, onde você tem um trabalho mais humano. Eu acho que eu trabalho na vida [...] eu acho que você, além de levar conhecimento, você leva um pouquinho de civilização e de educação para os meninos (P2).

A que se atribui essa postura profissional? Os professores apontaram que experiências familiares e escolares podem ser favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento do gosto pelo magistério. Experiências familiares, em que foram estimulados com ações, palavras e exemplos positivos, cujos pais impuseram os limites sociais desejáveis para o respeito ao outro, os levaram a aspirar a docência.

Apontaram a situação de vida familiar atual, casamento e família estruturados, e, ainda uma espiritualidade, como componentes da boa formação e atuação docente. Definem como família estruturada nesse caso, não necessariamente a família completa tradicional, mas “aquela que cria seus filhos com o afeto e a firmeza necessários. É esse tipo de família que cumpre o seu papel” (P8). Percebe-se, que as escolhas não são totalmente orientadas a partir de situações externas imediatas ao sujeito, mas também fundadas em experiências anteriores, principalmente vivenciadas na família e na escola, e que preparam o terreno para as escolhas de vida, como sugere González Rey (2005).

A despeito de dizerem que não há formação profissional para enfrentamento das situações difíceis no magistério, além da vocação, colocam como fator de preparação profissional as mudanças, advindas das experiências com a realidade dos alunos no exercício da docência, que sistematicamente os retiram de uma provável situação mais confortável e os aproximam da realidade da qual a escola faz parte. São de opinião que o professor precisa ter condições de trabalho, contrárias àquelas que apontaram aqui como deficientes e/ou inexistentes, e que denominaram violência estrutural. Um professor, assim se pronuncia:

Eu acho que a gente...eu acho que o professor não tem que ter curso de como lidar com os meninos, não. O Estado é que tem que tem que dar... ele tem que dar condições da gente trabalhar; de direitos e deveres mesmo. Cumprir (P1).

Mesmo assim, outros apontam falhas na sua formação profissional como concorrentes para um clima desfavorável ao relacionamento intersubjetivo na escola e à situação de ensino-aprendizagem. Criticam o descompasso entre a realidade das escolas e as teorias importadas para as escolas brasileiras, citando como exemplo as competências apontadas por Perrenoud, aprendidas nos cursos de formação para a docência. Apontam essa imposição como uma violência estrutural. Destacam a diferença cultural e social das escolas francesas que inspiraram Perrenoud e o tipo de escolas brasileiras, que são realidades muito diferentes. Os professores, quando logram sair da escola dominando esses conhecimentos; não sabem aplicá-los nas escolas onde encontram realidades bem diferentes. Resulta que professores e alunos se desmotivam e o saldo dessa experiência tem sido negativo, nessas escolas. É como diz a professora: “Sai de uma faculdade com um Perrenoud lá na França, e aqui no Brasil, nós precisamos é de quê? De gente que ampara, de gente que tem paciência, de gente que chega perto. Não é despejar Perrenoud na cabeça do coitado!”(P7).

A informática chega à escola, sem o devido preparo do professor. Há um descompasso entre os alunos, os professores e as tecnologias de informação. Como discorrem os teóricos que abordam o perfil dos sujeitos da contemporaneidade, já citados aqui, o avanço tecnológico tem encantado gerações cada vez mais novas, e isso veio para ficar. O sujeito da hipermodernidade não mais pode viver sem os computadores, os celulares e a internet. São seus centros de interesse maior e, para

o qual estão totalmente mobilizados. Muitos alunos têm se colocado à frente dos professores no manejo dessa tecnologia, que ainda não chegou pra valer nos cursos de formação para o magistério, à exceção dos cursos específicos de informática. Então, dizem que os cursos de formação de professores, nesse caso, não têm se ajustado aos novos tempos. Termina uma professora por dizer: “A gente foi formado naquela escola do século XX, com o professor do século XIX e temos alunos do século XXI. Então, esses desencontros vão acontecer mesmo. Esses choques aí” (P9). Quais choques? São choques de interesses entre as formas com que se ensina e as formas com que se aprende, fazendo grandes prejuízos para o processo educativo.

A LDBEN/9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), atribui ao professor a tarefa de promover a formação integral dos alunos, o que transcende a aquisição de competências cognitivas, abrangendo outras aquisições, e dentre elas, a aquisição de competências sócio emocionais que o habilite à convivência humanizada com seus alunos, servindo-lhes de inspiração. Como preparação profissional, o professor teria que apresentar um controle emocional que o habilitasse a resolver situações conflituosas. Mas, segundo os depoimentos, há professores que apresentam desequilíbrio emocional, e que não foi detectado nos exames para admissão ao magistério. Por exemplo, o teste psicológico feito por ocasião da seleção ao cargo a que uma professora concorreu, constou de um teste respondido no computador. Segundo ela, “o que reprova nos exames para admissão à docência é a perícia médica, quando diagnostica problemas sérios de saúde e incapacidade vocal. Mas o exame psicológico é para ‘inglês ver’” (P9). Sobre isso, Bock, Furtado e Teixeira (2000) destacam na subjetividade docente a importância de competências socioemocionais integrantes do mundo de ideias, significados e emoções construídas internamente a partir das relações sociais, de vivências e da constituição biológica. Assim, alimentam as manifestações afetivas e comportamentais. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2000).

Os professores são unânimes em dizer que não há cursos para preparar professores para essa situação escolar. Assim diz o professor: “Eu acho que não tem uma receita pronta: eu vou fazer um curso disso para eu poder aprender a fazer o aluno gostar de mim” (P2). Interessante perceber, nesta fala, que as situações difíceis de indisciplina e violência são sentidas pelo docente como se o aluno não

gostasse dele. Certamente isso provoca um mal-estar, considerando-se que a docência envolve emoção e afetividade nas relações intersubjetivas, como bem afirma Melo (2002). Apontam como meio para enfrentar a situação, o auxílio da orientação pedagógica que, na escola, “tem, mais é enfeite” (P2). O orientador pedagógico, a que se refere o professor, corresponde ao profissional denominado no quadro de pessoal das escolas como orientador educacional, que tem como função principal intermediar as relações intersubjetivas de professores e alunos, professores e pais, alunos e alunos, prioritariamente. Entretanto, segundo os docentes, esses profissionais, quando há nas escolas, são absorvidos em tarefas administrativas, em detrimento das questões relacionais e mesmo pedagógicas, se prestando somente a cobrar “uma papelreira enorme” (P2). Assim,

Enquanto o professor poderia estar estudando uma maneira de ele conduzir melhor a aula, buscar uma atividade diferente, ele tá perdendo o tempo dele, fazendo coisas inúteis, preenchendo papelada. plano disso, plano daquilo, plano de não sei o que. É essa baboseira toda que eu acho que não melhora o dia a dia; não melhora a sala de aula”. (P2)

Esse desvio de funções de ambos os profissionais, além de ser uma deficiência que professores colocam no inventário da violência estrutural, torna compreensível o que Ferreira (1998) e outros, justificam como contribuição para a proletarização do magistério. Estando a serviço de uma estrutura macro estadual, essa retira dos profissionais da escola, tanto professores, gestores e orientadores educacionais, a autonomia de exercerem dignamente sua função educativa. O que lhes resta é cumprir ordens que distorcem as funções previstas para esses profissionais, concorrendo para tirar deles o estímulo, prejudicando quem de seus serviços necessita.

Apontada também como falha na formação, está a insuficiência de conhecimentos básicos das ciências que devem ser do domínio do professor na exploração desses conteúdos na escola. São insuficiências no domínio da língua portuguesa e em outros conhecimentos que denunciam falhas basilares e que foram sendo relegadas ao longo das séries escolares. Criticam professores colegas, dizendo que “Há professores aqui que não sabem ortografar. A letra é péssima, não têm sequência didática; cada hora ensina uma coisa” (P4). Ainda a professora testemunhou o que considerou um absurdo de se falar: “A gente estava dando corpo humano, né? Sistema respiratório, sistema digestivo, sistema solar!”. Referia-

se a uma colega professora na escola, flagrada no pleno exercício da docência. Os professores ressaltam que essa situação de despreparo também existe na escola particular. São situações que, independentemente do tipo de escola, deveriam merecer a atenção do sistema educacional.

Segundo os professores, as atitudes do aluno e mesmo o discurso é que eles têm poder de fazer o que quiserem na escola, ao passo que o professor sente que, por maior desejo que tenha de mudar a situação, nada pode fazer. Como já se relatou, os docentes se sentem desamparados pelas leis e pelo poder público, a começar pela gestão da escola. Os gestores são percebidos em suas atitudes como profissionais que fingem que reagem ao desrespeito e às violências ou fingem que nada veem, porque não acham respaldo e não têm autonomia de adotar uma solução para sua realidade no contexto da escola. “Se tivesse uma parceria entre a escola com o sistema, as coisas aconteceriam muito melhor, porque, hoje em dia, os alunos fazem o que não devem porque dá impunidade; sabem que não vai acontecer nada” (P3). São de opinião que, na questão da violência na escola, a formação sozinha não resolve o problema. O que resta é um sentimento de impotência e frustração muito grande.

6.3 Atitudes docentes diante das violências escolares

Essa categoria diz respeito ao propósito central dessa pesquisa, em que se investigam as respostas docentes diante das situações de violências escolares e seus efeitos. Violências explícitas e também simbólicas são denunciadas por algumas pesquisas sobre a temática, em que os professores são implicados, ainda que a maioria delas acene para uma vitimização docente. Abramovay, Cunha e Calaf (2009), consoante ao que alerta Debarbieux (2002a) denunciam que essa situação demanda uma análise dos dados que apontem para as atitudes docentes no recinto da escola, no seu cotidiano. Os dados permitiram objetivar o conteúdo e organizá-los em duas categorias: as atitudes docentes adequadas aos propósitos da educação e as atitudes docentes não adequadas a esses propósitos. Pode ser que estas se manifestem como violências simbólicas consideradas por Bourdieu e Passeron (2008), com relação à reprodução da ideologia das classes dominantes, arbitrando na escola a cultura dos bem validos, e também a adoção de atitudes e medidas aparentemente benéficas aos alunos.

Essas ações docentes nem sempre deixam visíveis suas consequências, mas terminam por lesar, de imediato os direitos dos alunos. Daí dificultar a análise de causas e consequências em relação a essas violências para a escola, para os professores e alunos. Em cada uma das categorias se buscaram informações que auxiliaram na compreensão dos antecedentes e das consequências, no tocante as violências na escola. Tanto violências simbólicas, quanto violências explícitas se mostraram incompatíveis com os propósitos de educação da escola pública, previstos na legislação e reforçados também no ECA. São salvaguardados nesses documentos legais os direitos da criança e do adolescente a uma escola de qualidade, que cumpra sua função de instruir e educar.

O primeiro impasse verificado nas atitudes docentes diante das situações de dificuldade e de violência na escola se ligou às diferenças de concepção quanto às finalidades da escola pública de Educação Básica e quanto à função do professor. Essas diferenças modificam substancialmente a disposição do professor no seu desempenho docente. Abramovay, Cunha e Calaf (2009), afirmam a necessidade de refletir sobre as reações dos professores, que não estão no script do desempenho docente, e que são decorrentes do sentimento de abandono na profissão, por parte do Governo, famílias dos alunos e até pelos colegas do ambiente escolar. As históricas de demandas não atendidas são contingências que atravessam a prática pedagógica e educativa, contribuindo para deteriorar as relações intersubjetivas e para oportunizar eventos de violências na escola. Sobre isso, argui um docente: “O que faz o professor? Às vezes deixa pra lá; às vezes dá briga com o aluno. É uma violência de cá também” (P5). Essa pergunta que o professor faz, com relação aos episódios de violências evidenciados na escola, constitui também nossa pergunta.

Concomitante às considerações sobre os pensamentos e sentimentos dos professores, apesar da vocação mencionada por muitos deles, e a despeito dos significados e sentidos que atribuem à sua profissão, as atitudes apontadas por eles puderam passar pelo crivo da análise da proposta primeira da Educação Básica. Assim, foram detectadas atitudes afinadas com os objetivos da educação e atitudes desafinadas com esses objetivos, ainda que os professores tivessem justificativa para isso, inclusive sendo apontadas como solução. As consequências, ou melhor, os resultados desses esforços, tanto podem ser frutíferos para professores e alunos, quanto podem fracassar e até incorrer em violências explícitas ou sutis. De uma

forma ou de outra, buscar estas respostas constituiu um subsídio importante para a discussão da violência escolar e para as providências que possam reduzir esses eventos. O que não se pode admitir é que os propósitos da educação sejam solapados.

Tomando como referência os propósitos da Lei para a Educação Básica e as considerações dos autores aqui mencionados, as atitudes docentes devem corresponder ao que determina a lei, ou seja, educar e instruir o aluno, em que se inclui também o acesso ao saber sistematizado. Qualquer situação que se interponha entre esse objetivo primeiro e a escola constitui uma violência aos direitos fundamentais. Assim, foi possível conhecer reações dos professores diante das situações de indisciplina, como alguns distinguem, e de violências, como consideram outros. Os sentimentos que acompanham essas atitudes foram destacados pelos professores e mesclaram principalmente entre revolta, resignação, indiferença, tristeza, humilhação, e também tolerância, amor incondicional, próprios de uma vocação.

Destacamos, na medida do possível, ambos os sentimentos e atitudes, negativos e positivos, que os professores apontaram como diferenças de postura docente diante de situações adversas semelhantes, embora saibamos que, como explica González Rey (2003), as situações vividas carregam, na sua processualidade, significados e sentidos únicos e em constante desenvolvimento. Mas é em relação a esses sentimentos positivos e negativos e as atitudes deles decorrentes que focamos um interesse maior, na tentativa de descortinar os sentimentos, ações e providências que podem transformar os conflitos violentos em benefício para a escola.

Na categoria de respostas inadequadas, logramos extrair posturas docentes que caminham em sentido contrário ao que se propõe a escola e, tentamos, na medida do possível, identificar, nas diversas situações, aquilo que os próprios professores identificaram como disparadores desses sentimentos e atitudes inadequadas, e suas consequências. Entretanto, ressalve-se que o tema das violências nas escolas, como era de se supor, independentemente das reações positivas ou negativas, não evoca sentimentos e pensamentos prazerosos na totalidade dos docentes entrevistados. Subliminarmente se pôde perceber que essa é uma situação de mal-estar que se movimenta em direção oposta ao desejo dos professores que escolheram a profissão docente como caminho de realização

profissional.

De antemão, ao abordar esse assunto, atesta-se que a situação em que vive a escola pública de Educação Básica se distancia daquilo que os professores definem como o necessário para desenvolver uma educação de qualidade. E também, que promova a motivação também necessária para que alunos e professores, sujeitos-chave do processo educativo, vivenciem direitos e deveres de cidadania. As dificuldades de relacionamento institucional e intersubjetivo nas escolas minam as possibilidades de transformação dos alunos sob a ação efetiva de seus professores.

6.3.1 Atitudes docentes compatíveis com os propósitos da educação

Alguns professores demonstraram disposição em refletir sobre as causas que induzem às violências na escola, e se preocupam em reduzir suas consequências, demonstrando com isso consideração positiva para com os alunos, ainda que esses alunos sejam apontados como protagonistas principais das violências na instituição. Assim é o testemunho que nos dá os professores, como a que diz:

Então, quando falam pra mim, violência, eu paro e penso, o que é que ta acontecendo na cabeça desse professor e o que é que não foi dado a esse menino, pra chegar a esse ponto, porque nenhum ser humano sai do útero da mãe pra... sendo violento, e dar porrada em todo mundo. Isso não existe em lugar nenhum do planeta (P7).

“Parar e pensar”, como explicita a professora, é uma atitude reflexiva que impede a tomada de decisões intempestivas, que não é a melhor condição para resolver situações conflituosas. Esta é uma prerrogativa de professores que têm em sua formação profissional referências de humanização; que trazem de casa um modelo de referência parental confiável ou que se inspiraram na imagem da profissão docente que os atraiu para o magistério, ou mesmo se inspiraram na sua vida de estudante. (GATTI; BARRETO, 2009; GONZÁLEZ REY, 2001, 2005). Essas condições levam a crer que haja nesses sujeitos uma disponibilidade interna de aprofundarem na compreensão do outro, numa percepção que vai além das aparências. Pode ser que se enquadrem naquele perfil do professor vocacionado que se comentou anteriormente neste estudo. Nessa disposição, o ato reflexivo se sobrepõe à respostas reativas indesejáveis diante de situações estressantes.

São de opinião que a violência que aparece na escola depende da forma como o professor está sabendo conduzir o acontecimento. Esta professora confessa:

Eu não bato boca com aluno. Se eu vejo que o aluno está alterado, eu espero um pouquinho, depois eu chamo ele lá fora. É não expor o aluno também. Não critico o aluno no meio da sala; isso também detona o aluno. Às vezes nem é violento, mas às vezes ele tem uma ação violenta para mostrar para o grupo né? Ele se sentiu ridicularizado. Então eu acho que tem disparadores aí também. Eu penso que a gente tem que ter um preparo emocional, né?(P9)

Atentando-se para o que disse esta professora, se pôde observar que os professores consideram como disparadores a forma "como uma pessoa conduz uma situação e que dispara outras; que desdobra em outras coisas mais graves, mais violentas"(P6). Os disparadores a que se refere a professora podem ser determinadas atitudes docentes e outros estímulos imediatos que têm significado negativo para o sujeito e que engatilham respostas potenciais de violência que se atualizam. São a esses disparadores que o professor precisa ficar atento para aumentar a possibilidade de evitar situações de dificuldade nas relações intersubjetivas e evitar outras possíveis consequências prejudiciais. Provavelmente, os professores também possuem disparadores que os fazem responder a provocações, de forma inadequada. A subjetividade, como admite González Rey (2003), não é algo estático, mas dinâmico. E nela, experiências, significados e sentidos de outra procedência passam a ter uma presença em configurações subjetivas diferentes, bastando para isso que haja um estímulo que atualize sua história. Isso comprova que os estímulos são apenas, aparentemente semelhantes, porque podem provocar respostas totalmente diferentes.

O conhecimento e a sensibilidade do professor para perceber nele e no aluno essa realidade, vai favorecer sua prática educativa. Um bom exemplo disso é o que diz essa professora: "Quando percebo que a coisa vai entornar, eu me afasto e peço ajuda e entro com a Psicologia. Os mais novos não têm isso"(P8). Vê-se que ela valoriza também o tempo de profissão e/ou a idade cronológica para se ter o controle emocional necessário para o trato com situações difíceis na escola. Faz entender que os professores mais novos não possuem essa temperança de se distanciarem do problema e buscarem ajuda. Entretanto, outros, professores ressaltam que às vezes professores mais velhos não demonstram o equilíbrio necessário para enfrentar situações difíceis.

Dividem suas opiniões, quando alguns acham que, como eles, seus colegas professores deveriam ter mais afetividade com seus alunos, ainda mais em escolas situadas em regiões de alta vulnerabilidade social, em que convivem com alunos muito carentes. A agressão por parte de alunos desse tipo de escola é justificada pelos professores como sendo a forma de se protegerem. Constatam que são poucos os alunos que eles conseguem resgatar porque o *bullying*, a violência verbal e a violência física dão poder a esses alunos. Mesmo assim, os professores fazem projetos de melhoria da situação na escola, mas pensam que ainda não obtiveram o resultado que gostariam. Ainda assim, dizem mudar sempre de estratégia para darem o melhor para seus alunos.

Parte dos docentes prefere tratá-los bem, para recebem o mesmo tratamento. “Mesmo quando o aluno me agride verbalmente, depois eu paro e converso com ele e ele vê que errou, e até me pede desculpas”. Esta é a estratégia do professor 3. É a forma de intersubjetividade em que se reconhece a alteridade. Marra (2013) nos fala que a vivência do sentimento de culpa quando se transgride normas é desejável, porque toda culpa reclama punição ou reparação. Quando se dá ao outro a oportunidade de reparação da culpa, favorece-lhe a responsabilização pelos seus atos e lhe permite, assim, a reconstrução de laços sociais. A punição, ao contrário, reforça a culpa e provoca revolta e desunião (MARRA, 2013). O diálogo com o aluno, como se pode constatar na atitude desse docente, oportuniza a que esse aluno se inspire no respeito e confiança que o professor demonstra por ele, e se volte para si, avaliando seus atos e reconsiderando suas atitudes.

Outros completam essa ideia, reclamando que, não somente o professor deve ser carinhoso, mas deve haver uma reciprocidade de carinho, de afeto, de atenção entre alunos e professores. “Esse carinho não dispensa a imposição de limites necessários à boa convivência (P4). Outra professora diz: “O exemplo de carinho vem também do professor que deve dar conta de seus alunos, e não a polícia” (P3). Assim se refere porque, em outro momento, um professor na escola, havia solicitado a presença da polícia para um aluno que depredou a sala de aula. São de opinião que, se o professor entrasse na sala de aula com a disposição afetiva do encontro, muita coisa, e mesmo os eventos de violência, diminuiriam.

Rejeitam a cara fechada e as aulas desinteressantes, somente com conteúdos passados no quadro, como alguns de seus colegas adotam. Mencionam sempre o respeito de uns para com os outros em sala, para se evitar as violências.

Assim, consideram a frequência e a pontualidade docente às aulas uma exigência de respeito ao aluno, e um exemplo a ser dado para ser respeitado. O professor fala de si: "Eu tenho que mostrar pontualidade, respeito, compromisso, manter, corrigir. [...] ser uma pessoa que eles possam se espelhar para a vida deles, uma pessoa que tem comportamento correto" (P5)

Esse é um dos compromissos de humanização que o professor assume ao desempenhar sua função. Se o aluno está sem rumo, como alguns disseram, outros adotam a conduta de incentivá-lo, aplaudindo-o quando for oportuno, parabenizá-lo, despertar nele o desejo de até ser também professor. "O trabalho do professor, ele é muito mais humano do que técnico. E você deve estar convivendo com essa diversidade porque a escola é um meio muito diverso, né?" (P2). Uma vez que a perda de rumo denuncia a ausência de sentido que dê significado aos atos humanos, conforme faz entender Giovanetti (2012), a atitude desses professores demonstra seus esforços para que os alunos descubram o sentido maior de frequentar uma escola. O comentário de Teixeira (2006) sobre a diversidade na sala de aula nos faz crer que ela se assemelha a um caleidoscópio, multicolorido, capaz de produzir múltiplas configurações em pouco tempo, e no qual a variedade de pensamentos e sentimentos mobilizam emoções. Entretanto, lembrando a autora, dificilmente haverá indiferença onde todos os protagonistas estão implicados. Assim, a importância da humanização do professor é fundamental para o desempenho de suas funções, conforme também confirmam Freire (1996), Arroyo (2007), González Rey (2003), dentre outros.

Sem a pretensão de um anarquismo, reconhecem os professores que o limite imposto pelas normas é necessário; mas são veementes, como essa professora, em dizer que: "Tem que ter um limite, mas dentro desse limite ser complacente, né? Entender que celular existe, computador existe." (P3). Essa resposta da professora contempla uma compreensão existente, sobretudo para a condição dessa juventude da sociedade contemporânea, nascida na era dos celulares e computadores e que compõe um novo perfil de jovens aficionados às experiências virtuais e contatos intersubjetivos, via redes sociais. Procurar se engajar nesse novo perfil de aluno dessa sociedade contemporânea significa também incluir seus aparatos tecnológicos na dinâmica de ensino/aprendizagem, como um aliado na escola, como nos faz pensar Giovanetti (2012), por exemplo, e não como um concorrente.

Atitudes inflexíveis de professores podem evidenciar uma compreensão muito subjetiva sobre autoridade docente. “Eu entendo a autoridade como uma maneira de você convencer o aluno a estar do seu lado, a executar as tarefas que você propõe.” (P2). Ou, como expressa outro professor: “Aproveito os acontecimentos na comunidade para contextualizar o problema da violência e discutir” (P6). Com efeito, o professor confirma Arendt (2009), demonstrando que a autoridade não depende da força, mas de reconhecimento e respeito por uma pessoa ou cargo. E justifica que, agindo assim, mesmo que o aluno não esteja disposto a participar das aulas e executar as tarefas propostas, termina por participar, porque se estabelece um laço de amizade com o professor.

Não causam mais surpresa as más condições de trabalho do professorado brasileiro, com destaque para a remuneração muito abaixo de outras profissões com o mesmo grau de exigência de formação. Mas nunca é demais ficar à escuta para compreender as consequências desse tipo de desvalorização profissional; e o que frequentemente se espera é um fracasso geral da escola por causa dessa situação. Apesar disso, há professores que declaram ter consciência dos fatos e saber separar essa situação adversa, da sua prática pedagógica, em benefício de si mesmo e dos seus alunos. Pensam que é preciso gostar do que fazem. Alguns falam em vocação docente, e nesse sentido pensam que, sem o afeto, seria melhor o professor seguir outra profissão.

O interessado procura continuamente outros cursos de qualificação que os auxiliem na forma de abordar seus alunos, principalmente nas questões das violências fomentadas pelo uso e tráfico de drogas. Eles os envolvem nos projetos pedagógicos, a exemplo do P6 que diz: “Quando eu coloco o menino para ser protagonista de fato, você consegue tirar o peso, sair do meio, inserir” (P6). Assim, nos faz entender González Rey (2003), que a capacidade de se abrir à experiência com o outro demonstra um conjunto de estados afetivos conscientes ou inconscientes, definidos por autoestima, segurança, interesse, confiança, respeito que auxiliam as relações intersubjetivas, trazendo para essas relações, atitudes proativas, como constatamos também nesse professor que assim se expressa:

No estacionamento, eu tava pra entrar no meu carro pra ir embora e aí veio essa pedrada. Mas eu acho, eu tenho a impressão que não foi endereçada a mim porque eu acho que os alunos gostam de mim, eu nunca fiz nada contra aluno nenhum, entendeu? Eu acho que não foi pra mim (P2)

Essa disposição deixa entrever que a escola é capaz de ampliar a experiência simbólica dos alunos e proporcionar a eles a descoberta do sentido de sua existência, levando-os a perceberem que podem acreditar em si mesmos e em sua capacidade de reparar erros, aprender e realizar sonhos. É a atitude que tomou esse professor, que oportunizou o diálogo. Outros professores são categóricos em dizer que a escola tem jeito e é preciso que se acredite. Esse também parece ser o sonho de Patto (1999), quando alerta para as profecias autorrealizadoras que a escola constrói em relação a alunos que não correspondem ao padrão social homogeneizante que a escola lhes impõe, e que produz neles as condições para o seu fracasso.

Situações corriqueiras na dinâmica da sala de aula, tais como conversas paralelas e “colar” provas podem ser disparadores de agressão também por parte de professores. Se o professor submete o aluno a execração pública, ou lhe toma a prova num confronto direto, como relata um professor, a cadeia de eventos violentos pode surgir. Entretanto, outro professor exemplifica, dizendo que a aluna se revoltou e ele se conteve calmamente., No outro dia conversou e tudo se esclareceu e voltou ao normal. Diz outro professor: “Acho que essa medida de não confrontar o aluno diretamente e em público, é essencial” (P5). Atitudes de respeito ao aluno, como essas, predizem justamente o contrário, que pode haver diálogo e desconstruir estigmas. E o aluno responde ao chamado.

Confirmados na literatura sobre as violências escolares e citados aqui como violência verbal pela maioria dos professores, os palavrões, entretanto, são considerados por outros como contingências da violência social da comunidade e da família em que vivem os alunos, e que na escola são expressas de várias maneiras. Alguns professores se colocam no lugar do aluno e acham que esse linguajar é quase uma marca registrada da juventude contemporânea, mas que não há um culpado para isso. Não há alvo específico e nem sempre há uma intenção de confrontar o professor. Mesmo assim, o professor precisa chamar a atenção, com respeito, para a forma correta de se comunicar.

Segundo eles, um professor tem que educar o aluno em questões morais, valores éticos de uma vida inteira, inclusive para suprir aquilo que a família não conseguiu fazer. Por exemplo, diz um professor: “Eu encaro dessa forma: que é a linguagem do aluno, a linguagem corriqueira, natural. Eu recebo o carinho deles. O que me mantém no magistério é isso: eu me coloco muitas vezes no lugar do aluno,

né?”(P2). E assim tenta resolver essas diferenças de uma forma pacificadora. A linguagem do aluno na escola é a mesma linguagem com a qual se comunica na sua família e na sua comunidade. Se já há tantas diferenças notórias entre ele e as comunidades de maior recurso econômico, a sua linguagem na comunidade em que vive lhe garante o sentimento de pertença, até mesmo para sobreviver aos embates cotidianos.

Para amenizar esse choque sociocultural e harmonizar as diferenças, há professores que respondem também às situações de violência com a adoção de práticas pedagógicas consideradas por eles mais interessantes, porque promovem a aproximação da teoria com a realidade dos alunos, e os incitam à participação nas atividades de classe. Professores se confessam orgulhosos de levarem para sua classe os experimentos da Física, da Química, e assim capturar o aluno para o gosto de estudar. A expectativa desses docentes ultrapassa a função conteudista, como já se mencionou antes, sem, contudo, abandonarem os conteúdos. Ainda mais que determinados conteúdos, a despeito do esforço do professor, ainda não são de fácil domínio do aluno, porque lhe faltam conhecimentos de base, e que dificultam a que acompanhem as aulas. Apesar disso, diz o professor: “Eu espero do aluno muito mais do que aprender a somar, multiplicar, dividir. Eu gosto de ver meu aluno crescendo como ser humano, por isso que eu trato os meninos bem. Eu pego na mão deles, brinco com eles” (P2).

Assim como esse professor, outro diz colocar expectativas somente em relação ao que se passa na sua sala de aula. Deixa de pensar nas adversidades da escola e do Sistema de Ensino e não cria outras expectativas para não se decepcionar. E resume: “Eu acho que tenho medo de desistir”(P5). Se ele tem medo é porque não quer desistir, e se não quer, é porque, ao que parece, gosta do que faz. Onde se vê o seu esforço para levar adiante seu propósito educativo, esforço esse que, certamente, seria reduzido, se em outras esferas os esforços por melhorias se efetivassem na mesma proporção.

Queixam-se alguns professores de serem considerados “chatos” porque são comprometidos e participativos na escola (P3). Mas respondem a essa situação com a crença de que não conseguem, a exemplo de outros, sair pelo portão e deixar o problema na escola, mesmo que sofram com isso. Não desistem porque acreditam e têm provas de que vale a pena insistir. Atribuem à força da vocação que os provoca e os mantém no magistério. Esses traços da subjetividade docente atestam o que

discutem Gatti e Barreto (2009) e Tardif e Lessard (2008) sobre a representação da docência no imaginário dos professores e que têm raízes em experiências anteriores, quer seja na família ou na escola. Essa vocação não se identifica com o significado de doação abnegada e sacrifício, mas tem a ver com o humano da docência de que nos fala Arroyo e que aponta para o gostar de pessoas, gostar de se relacionar, que é o cerne da função docente. Ao ponto de um dos professores, com mais tempo de exercício profissional, se confessar apaixonado pelo que faz, e dizer que, entre ganhar muito mais, e a sua atividade docente, ele voltaria a escolher o magistério. Essa vocação que fortalece seu poder de superação e o faz resiliente¹⁴ pode ser cada vez confirmada. Mas, segundo Tardif e Raymond (2000), González Rey (2003), dentre outros, ela certamente é alimentada com suas vivências individuais, vivências sociais, além de elementos da realidade impregnados de significados e sentidos.

Longe de se conformar com as deficiências estruturais que apontam, esses professores são o testemunho de que há outras possibilidades docentes, para além dos baixos salários e demais desvantagens. Essas possibilidades se fecham num conjunto de necessidades de recuperação da cidadania de mestres e alunos. Pelo que nos mostram, a despeito de todas as adversidades que não deveriam ser vivenciadas na escola, ainda assim, o professor se mostra elemento chave para o sucesso de seus alunos.

¹⁴Dentre vários entendimentos, se compreende a resiliência como as condições pelas quais a pessoa pode vir a se tornar capaz de resistir às vicissitudes da vida, uma vez que esta, para a pessoa, é algo que faz sentido. (SILVEIRA; MAHFOUD, 2008).

Quadro 2 - Atitudes docentes compatíveis com os propósitos da Educação Básica

Atitudes
- interesse na busca sistemática das causas que induzem à violência na escola;
- interesse na busca de meios de reduzir os fenômenos de violência na escola;
- identificação de estímulos disparadores de violência para evitá-los;
- demonstrações de afeto incondicional para com os alunos;
- evitação de confrontos em público às provocações dos alunos;
- execução de projetos de melhoria segundo o interesse dos alunos;
- dinamização das aulas através de diferentes estratégias pedagógicas;
- envolvimento de alunos como protagonistas nos projetos pedagógicos;
- prática educativa focada em valores éticos e morais, em complementação à educação da família;
- reforçamento das atitudes positivas dos alunos;
- diálogo sistemático com os alunos, principalmente diante de situações difíceis;
- resiliência para persistir na busca de alternativas para resolução das dificuldades, apesar dos insucessos;
- respeito aos direitos dos alunos pelo reconhecimento da alteridade;
- tratamento equânime na sala de aula;
- manutenção do script da postura docente diante da comunidade escolar;
- flexibilização de normas e exigências, segundo necessidades situacionais;
- reconhecimento de erros próprios e dos alunos, permitindo reparação;
- reconhecimento do linguajar do aluno como elemento cultural, mostrando-lhe também outras possibilidades linguísticas;
- vivência e valorização das dificuldades dos alunos, através da troca imaginária de lugares;
- mobilização sistemática do aluno através de elogios e palavras de incentivo;
- demonstração de honestidade e responsabilidade, servindo de inspiração aos alunos;
- manutenção do controle emocional em qualquer situação;
- captura do aluno no gosto aos estudos, aliando teoria e prática;

- | |
|---|
| - crença na educação, no aluno e na possibilidade de mudanças desejáveis; |
| - procura sistemática de cursos para sua qualificação profissional; |
| - manutenção de distinção crítica entre o que são problemas de alunos, e o que não são; |
| - estímulo a que o aluno acredite em si como um ser capaz de realizar sonhos. |

Fonte: Dados da pesquisa.

6.3.2 Atitudes docentes incompatíveis com os propósitos da educação

Como se justificou na proposta dessa pesquisa, são várias as vertentes por onde se pode buscar entender a subjetividade docente face às violências escolares. Consequentemente, são várias as providências que podem ser tomadas para equacionar esse problema. Como afirma Chartot (2002) não é possível acabar com a agressividade e o conflito na escola. A solução seria regulá-los pela palavra e não pela violência. Por isso, a violência não deve ser considerada somente em relação aos alunos, esmagando-os sob o peso da violência institucional e simbólica. A escola também está implicada nesse fenômeno, tanto na capacidade de suportarem, quanto na capacidade de gerarem situações conflituosas.

Os professores afirmam que “A violência acontece não só entre aluno e professor, mas entre professor e professor” (P5). Aqui se implicam alunos e professores, e também professores entre si. O que se tem visto nas pesquisas com relação aos professores é que eles têm enfrentado toda sorte de adversidades na escola; todas essas violências institucionais. Incluem-se nelas a precariedade de equipamentos e materiais pedagógicos, a falta de participação efetiva nas decisões da escola, a falta de apoio, inclusive dos órgãos afins, para desenvolver projetos ou tomar providências que julgam necessárias para coibir excesso dos alunos e, como linha de frente, a desvalorização profissional representada, sobretudo pelos baixos salários e sobrecarga de atribuições e responsabilidades. São situações que Mesquita Neto (2002), por exemplo, se refere como uma violência.

Essas contingências, os professores as colocam no rol das violências estruturais. Isto porque, consideram não somente a macroestrutura social, mas a microestrutura do sistema que regula a escola. Como exemplo, diante de fenômenos de violência na relatados pelos professores - tais como agressões com pedradas aos demais na sala de aula; chutes nas portas e mesmo o entra e sai de

alunos das salas durante as aulas - o professor não faz nada, a diretora finge que vai mandar o aluno para o Conselho Tutelar, finge que vai suspender as aulas, mas tudo continua na mesma. Dessa forma, dizem os docentes, aparentemente funciona, mas a maioria das vezes não resolve as situações adversas. Os professores protestam de ter que ser assim. Ao que um deles diz: “Eu acho que a escola, ela deveria ter sua autonomia de estar fazendo o que precisa e não mandar para o Conselho. Deveria receber o apoio de que precisa para estabelecer limites sociais aos alunos” (P2).

“Os baixos salários também trazem angústia”. É o que diz um dos professores, o que não é novidade para a sociedade, No entanto, acrescenta que, muitas vezes, a pessoa não sabe separar uma coisa da outra, e aí começa a misturar as situações. Então, conclui:

[...] aí vem um troco; e ele (o professor) vai maltratar o aluno, porque o aluno não tem culpa disso, aliás ninguém tem culpa disso, né? Então, tem que saber separar, mas muitas vezes como o professor é um ser humano, às vezes ele também não consegue (P3).

Observação também ratificada por outros professores, admitindo que, muitas vezes, acontecem essas violências por causa da forma agressiva ou indiferente com que professores tratam seus alunos e que provoca respostas também agressivas da parte deles.

Reações como essas estão presentes no conteúdo da maioria das entrevistas. São respostas inadequadas dos docentes diante das condições adversas de trabalho. A comunicação fisionômica, não verbal, do professor quando disse “aí vem um troco”, deixou entrever que os professores, sob emoção negativa, geradora de angústia, devolvem com atitudes de violência ao aluno (maltratam com xingamentos), as violências institucionais sofridas. Além de não conseguirem estabelecer um clima favorável de trabalho, e assim reverter as atitudes indesejáveis, há professores que alegam não ganhar o suficiente para enfrentar essas situações de risco.

Plagiando a expressão da professora (P9) que identifica disparadores de atitudes de agressão e violência, tentou-se identificar os disparadores imediatos dessas atitudes neste caso, quais sejam, as indisciplinas mais ou até menos graves, cometidas pelo aluno em sala. Mas os disparadores remotos são seguramente a

desvalorização do ofício docente, através das más condições de trabalho, como temos visto, em que os baixos salários se fazem representar. Desta forma o professor desabafa: “É um estresse fora de limite do professor, porque, por causa de todos esses outros fatores que contribuem pra esse estresse fora de limite, como é que eu vou te falar? É um desassossego fora de série.” (P7).

A violência também advinda da exploração do trabalho docente, nesse caso, recai sobre as relações intersubjetivas de professores e alunos, com prejuízo também para os alunos, como o que se vê. Acrescente-se a isso que, não se sabe quais prolongamentos tal situação possa ter na existência de alunos e de professores, como bem discutem Greggio e Araújo (2011). Como demonstram estes autores, as sequelas da violência do trabalho em geral são desconhecidas longitudinalmente, e em quanto, para os sujeitos e para as pessoas do seu relacionamento, os sofrimentos se multiplicam (GREGGIO; ARAÚJO, 2011). Essas e as demais adversidades a que se submetem os docentes são responsáveis pela precarização da sua saúde física e psicológica, cujos sintomas, em sua maioria, estão incluídos na Síndrome de *Burnout* discorrida por Meleiro (2006) e outros. Esses docentes veem no recurso das licenças médicas uma forma de sobreviverem às intempéries.

Atitudes dos professores de desrespeito ao aluno, manifestadas de diversas formas são apontadas como atos de violência por outros colegas professores. A começar por atitudes de inflexibilidade diante das normas escolares, já comentadas aqui, evidencia-se a falta de habilidade em lidar com os alunos, através do diálogo e da negociação, o que nega a possibilidade da construção de um clima emocional altamente favorável para amenizar situações conflituosas e prejudiciais ao processo pedagógico. Sobre isso, o professor comenta:

Primeiro, que o aluno não vai ficar com vontade de estar naquela sala, atendimento dele de matar aquela aula vai ser muito maior, aí ele vai tá passeando pela escola, atrapalhando outros ambientes da escola, né? Não estou falando totalmente liberal, pode tudo, entendeu? (P3).

Outro professor completa: “O aluno não se coloca à vontade na escola e nem na sala de aula. Mas é como falo: às vezes o aluno acuado, ele ou qualquer outra pessoa acuada é passível de cometer atos violentos que, às vezes, nem ela mesma conhecia” (P9). Atestam os docentes que a escola toda está se sentindo

amedrontada com a violência dentro e fora da instituição. Há ameaça de alunos que são envolvidos com o tráfico e somente recebem ordem dos traficantes. Outros são parentes dos traficantes e usufruem do temor que a comunidade tem deles. Alguns professores demonstraram esse medo em muitos momentos das entrevistas, inclusive ao pesquisador, interrompendo seu depoimento ou pedindo o anonimato, não somente por temer os alunos e seus parentes, mas, como já dissemos, por também temer criticar a escola.

Relata que outro professor, em resposta a uma agressão verbal do aluno, por medo, o ameaçou (P8). Segundo o parecer da professora, para ele esse ato foi um risco que, não somente ele, mas toda a escola correu. Assim como o aluno acuado, o professor também fica refém dos alunos que entram e saem a hora que querem e impossibilitam o professor de dar suas aulas. Segundo a professora “Aí, vai deixando; e o aluno percebe quando a gente tem medo. Ele percebe quando o professor está acuado, né?” (P9). Professores acuados, assim como os alunos, respondem de diferentes maneiras à pressão. “As vezes deixam pra lá...ignoram o aluno, outra hora, abaixam (se submetem) pro aluno e se calam. Ou ameaçam os alunos, pegam pelo braço, apertam” (P9).

Dizem que, por vezes o professor precisa cobrar deveres dos alunos que as famílias não cobram e isto serve de argumento para haver briga. Os professores denunciam que parte dessa situação ocorre em decorrência da falta de organização da direção omissa da escola, em não querer assumir, enfrentar e colocar as rédeas e impor limites. Reconhecem que quem perde é o aluno, que não aprende. Outro docente relata que, há casos de o aluno implicar com o professor quando o vê um professor não ocupar o seu lugar devido, e deixar alunos fazerem o que quiserem. “O aluno pode começar a criar problemas na sala de aula, não obedece mais. Pode virar violência, fica difícil de controlar e vira bagunça” (P9). Abramovay, Cunha e Calaf (2009) comentam que, a despeito de o aluno se portar indevidamente na escola, ele espera que o professor seja firme nas suas ações e tome a atitude que sua função lhe impõe.

Lembre-mos que esses professores estão relatando suas experiências consigo mesmos e com os colegas da escola que, por contingências adversas no seu trabalho, respondem às situações, pressionando os alunos, se não fisicamente, pelo menos psicologicamente. Como diz Rocha (2008), o medo e a sensação de violência diante de um acontecimento são resultados da desorganização e da

instabilidade dos sistemas sociais. E toda vez que há anomia, isto é, a ausência de normas, o resultado é a sensação de risco e/ou perigo. Considera o medo uma forma intelectualizada, incitada pelo emocional, de ordenar a desordem, ou seja, buscar sentido onde, numa primeira percepção, não se encontrou sentido. É o que se constata na escola de hoje (ROCHA, 2008). Há outras formas produtivas de ser firme.

Ainda há formas adotadas pelos professores que visam, no fim das contas, desarticular os alunos para que encontrem outro interesse, uma vez que eles não se prendem às aulas e perturbam o ambiente em prejuízo também dos demais. Uma vez que não podem ser retirados da sala, e eles não conseguem atraí-los para o que se passa nas aulas, propõem ou aceitam tacitamente que os alunos façam outra coisa em sala, durante as aulas, contanto que não perturbem os outros. Uns justificam sua atitude docente dizendo que, se eles não participam das aulas, nem mesmo escutam o que se passa porque se envolvem com *iphone* ou outro aparelho similar, pelo menos não alteram o ambiente trazendo perturbações à ordem.

Há quem diga que, às vezes o aluno finge que copia, mas que é melhor assim, a bem de todos. É como fala o professor: "Eu não vou mais botar aluno para fora. Então, é melhor deixar ele quieto na sala. Então, ele fica quietinho. Não precisa fazer nada, não. Assim ele atrapalha só ele e não os outros" (P4). Deixa claro aquilo que Melo (2002) discorre sobre o aluno desejado pelos professores, aquele que não tem problemas e que não causa problemas. Aqueles que têm perfil oposto precisam ser educados. Entretanto, para esses professores, a concepção de educação toma o viés da docilização do corpo, como menciona Foucault (2015). E se não é assim, melhor deixá-los à margem, desde que não incomodem.

A preocupação predominante dos professores em sala de aula, como diz Melo (2002), é com manifestações de conduta afetiva, social e disciplinar dos alunos. Quanto ao processo de aquisição e produção de conhecimentos, se torna praticamente irrelevante. Essas atitudes docentes são contrárias aos direitos constitucionais do aluno de ter educação e ensino que lhe garantam acesso à cidadania, ainda que esse aluno não tenha discernimento de saber o que ele realmente está perdendo. Até porque, alguns desses alunos confessam que vêm à escola somente para passear; outros tantos são obrigados a virem, para não perderem o benefício da bolsa família, como já dissemos.

As expectativas que os professores têm em relação a seus alunos, que inclusive entram em choque com aquilo que os recém-chegados encontram nas escolas, fogem muito do que realmente apresentam os alunos dessa sociedade atual. As reações iniciais são viscerais e da ordem dos instintos, cujo disparador, nesse caso, é o medo, como já dissemos, diante de situações que reclamam conhecimentos e competência relacional para tratar com seus alunos e assumirem suas funções de educador. Também falta respaldo da direção da escola para impor os limites institucionais. Além dessa, outra forma de desrespeito ao outro, maciçamente citada pelos professores, é o que refere a direitos fundamentais das pessoas, dos colegas de profissão e dos alunos. Segundo relata o professor:

[...] quando eu entrava na sala, 7h 5m, 7h 10m, eu já achava que era muito atraso. Eu entrava, eu estava dentro da sala e tinha professor chegando no estacionamento com o carro. E até que entrasse na sala, havia na escola aquela confusão pros corredores(P5).

E comenta que, enquanto isso, os meninos ficam gritando, sem querer entrar na sala, ficando a correr pela escola. É o mau exemplo do professor que serve de estímulo para que alunos façam o mesmo.

“O professor não está preparado com uma técnica pra chegar com o conhecimento no menino”. É o que pensa essa professora, justificando que nesse caso, se estabelece aí a violência, “porque é o professor contra o menino, e o menino falando que o professor ta errado, você fica no meio de um tiroteio que você não sabe pra onde vai” (P7). As opiniões são contraditórias sobre a preparação do professor para tratar esse tipo de aluno. Uns dizem que não há preparo, como já se relatou, outros dizem que falta conhecimento para saber como tratar o aluno, outros mais demonstram com exemplos que a escola tem jeito.

Os passeios nos corredores, como o que se expôs, nem sempre resultam em tranquilidade. Muitas vezes é no corredor da escola que ações de violência também podem acontecer; e algumas de lesão fatal (MARRA; TOSTA, 2008). Alunos começam brincadeiras perigosas, perturbam as outras salas e, quando solicitados a entrarem na sala e aguardarem o professor, já disseram: “Mas ele não me respeita, porque que eu vou respeitar? E, aí partem pra agressividade” (P1). Pode-se entender, por que também a escola se ressentida da falta do disciplinário, ou inspetor de alunos para manter a ordem e reconduzir os alunos para seus ambientes

devidos, a exemplo do que se via nas escolas, até mais ou menos uns vinte anos atrás. Então, atrasos assim, são disparadores de violências, funcionando como gatilho pra as dificuldades nas relações intersubjetivas de professores e alunos e que podem se alastrar pela escola.

Tardif e Raymond (2000) observaram fases de adaptação do professor quando chega à escola, trazendo consigo todo o idealismo que o impulsionou para a profissão, e que, ao chegar, se depara com outra realidade. A confirmação vem desse depoimento de um professor: “Os professores mais novos chegam à escola, preparados pela Universidade, com tecnologia educacional e com a ansiedade de fazer alguma coisa em benefício da educação”. Entretanto, ao se defrontarem com a realidade das escolas, se frustram por muitos motivos, inclusive pela pressão do Sistema para que desenvolvam atividades para todos, no mesmo tempo e na mesma hora. Ou encontram as prescrições de prática pedagógica que eles não foram chamados a opinar sobre sua adequação à escola. São muitas vezes modismos trazidos de autores estrangeiros que, sem lhes tirar o mérito, podem não ser apropriados para serem trabalhados por aquela clientela da sua escola, a exemplo da professora que cita ser a escola obrigada, pelo Estado, a seguir as competências acreditadas por Perrenoud.

O professor, imbuído de sua responsabilidade como técnico em conteúdo, atropela o aluno, que não vence as etapas. Esses professores são pressionados a desenvolver atividades das quais não tiveram participação, não se considerou a realidade dos alunos e, tampouco, se considerou as escolas que não oferecem estrutura de apoio para a atividade, como cita o P7: “O resultado é que o professor não se sente motivado, o aluno se desinteressa e aí se instala o estresse na sala de aula”. E conclui: “Mas ele (o professor) não desenvolve porque ele não sabe dar conta daquilo que falta. E, aí, concorre para o que vocês chamam de indisciplina, e que conduz a uma violência” (P7). Poderiam ser os disparadores dessas atitudes inadequadas do professor, a falta de conhecimento de base na formação docente e que não o habilita a procurar ampliar seus conhecimentos e sua didática. Também a violência simbólica preconizada por Bourdieu e Passeron (2008) em que a imposição de modelos estrangeiros impostos alheios à realidade das escolas constitui um arbitrário pedagógico e cultural, um falso ideal de bem para o aluno e um desgaste para o professor.

Mafesolli (1987) discute essa situação a que se submete o professor como uma violência institucional, cujas consequências começam nele que não consegue incentivar o aluno, por não ter conhecimentos de base para desenvolver a atividade. Por motivos vários, faz com que seu aluno se desinteresse e responda com indisciplina, desmotivando o professor, piorando as relações intersubjetivas, levando-o ao estresse emocional, demonstrado em atitudes muitas vezes consideradas como violências. Identifica-se, como disparadora imediata dessas violências, uma cadeia de fatos que culminam com o consequente desinteresse dos alunos por executar essas atividades, com a indisciplina decorrente e que derrubam os ânimos do professor.

A bem da verdade se torna oportuno recordar em González Rey (2005) que cada professor exprime sua subjetividade social, construída a partir de experiências individuais e coletivas, situadas em diferentes contextos e contingências, e que é mobilizada diante de específicas situações. Diante de diferentes configurações com significados e sentidos, professores sucumbem às imposições. São diferenças que precisam ser consideradas, uma vez que cada subjetividade é dinâmica e única, e, assim, as respostas dos docentes possam favorecer as boas relações afetivas e o alcance dos propósitos da escola. Essa demanda faz pensar que tem razão de ser a necessidade de psicólogos, assistentes sociais e orientadores educacionais, apontada pelos professores, e que sua existência na escola talvez pudesse auxiliá-los nessa busca de superação.

Apontam a indisciplina aparentemente gratuita dos alunos, e em que os professores não dão conta de administrar a desordem que impede a aprendizagem. E sob desordem não se consegue levar a efeito a aprendizagem, como afirmam. O impacto da indisciplina resulta em transtornos para o professor e prejuízos para o aluno. Exemplifica a professora ao dizer que “às vezes, em detrimento de um aluno indisciplinado, ou de dois ou três, você larga os 35 que são bons, por causa desse individual” (P9). O professor vive o conflito de piorar o nível de aprendizagem dos alunos que apresentam maiores condições de aprendizagem e tentar recuperar aqueles que, em princípio, ele não sabe se conseguirão lograr sucesso. É um fato reconhecido pelo próprio professor como violência para com ele e seus alunos.

Esse conflito impacta diretamente a aprendizagem e o sentido do trabalho docente. Segundo os conceitos debatidos aqui sobre o que é violência, pode-se afirmar que, quando se ferem direitos de cidadania, se rouba do aluno as chances

de desenvolvimento de suas potencialidades e obriga o professor a adotar soluções que, ao que parece, não é o que desejariam adotar.

Tá saindo alunos cada vez menos preparados para a vida. Impacta na saúde do professor, no estímulo do professor com a carreira, por não ver o retorno do seu trabalho. E esses casos desestimulam novos profissionais a se inserirem nos cursos de licenciatura. Ninguém quer ser professor. Está em extinção (P9).

Mas, diz outro professor: “Eu atribuo também a violência, muitas vezes de professor e aluno, à imaturidade do professor, de bater de frente, às vezes de não se colocar no lugar do outro” (P5).

Da mesma forma que esses, há outros professores que consideram essas dificuldades ligadas às violências acontecidas em suas escolas. percebendo-se que, às vezes,” é o professor que conduziu de uma forma muito tête-à-tête, sabe, da mesma idade; se colocou muito na idade do outro, bateu boca. E muitas vezes, o professor perde a paciência , grita, xinga, ou até larga o menino pra lá”(P5). “O professor tem a dificuldade de não perceber, né, a idade do outro. Eu acho que adultos somos nós. E a gente tem que aprender a contornar isso” (P3). Desta forma, os professores justificam as brigas dos seus colegas com seus alunos e a inadequação das respostas docentes, apontadas nas atitudes de xingamento, uma violência verbal. Pode-se entender essa imaturidade nos professores mais jovens, também fruto desta sociedade hipermoderna, em que o perfil mencionado por Bauman (2001) e Giovanetti (2012) destaca o individualismo exacerbado, a competição perniciosa, além de outras características que dificultam o professor olhar o aluno sob outro prisma e estabelecer com ele laços sociais.

Mas, como já dissemos, outros professores atestam atitudes de colegas mais velhos que apresentam dificuldades de relacionamento com seus alunos, atribuindo a esses professores uma imaturidade psicoemocional, independentemente da idade que possua. De qualquer forma, alunos e professores fazem parte da mesma sociedade hipermoderna, cujas características gerais são a competição na forma ganha-perde, como se pode inferir a partir desse depoimento. De nenhum ângulo, esse tipo de competição se adéqua aos propósitos da educação que a escola pública tem em vista, como bem demonstra esse professor.

A situação de professor que não tem sua maturidade psicológica condizente com sua idade cronológica demonstra uma inadequação para desempenhar funções

educativas e que não é detectada pelos mecanismos de seleção profissional. O que poderíamos dizer de um educador que ainda não alcançou promover mudanças em si e encontrou controle emocional para que possa conciliar suas diferenças com seus alunos? Por isso mesmo, Cifali (2009) se posiciona a favor do autoconhecimento do professor, como imperativo ao processo educativo e inteiração com seus alunos. Como dizem, não há efetivamente uma avaliação psicológica que integre a bateria de mecanismos de seleção de professores para as atividades de magistério do Estado.

Além da avaliação através de provas de conhecimentos e prova de títulos, segundo eles, existe somente um questionário a ser preenchido pela internet que sonda algumas características e condições psicoemocionais. E a pessoa fala o que quer. Uma professora se confessa muito revoltada com isso e cobra: “Eu já fui reprovada na perícia médica, por causa de problema de voz. Então, eu acho que aquilo de questionário é pra inglês ver; não tem ninguém que passa por uma peneira dessa, não. Da voz, passa!”(P6). É uma reflexão a ser feita sobre a propriedade de se incluir na seleção de professores, mecanismos que possam efetivamente avaliar suas condições psicoemocionais, uma vez que as relações intersubjetivas são o carro chefe da prática pedagógica. O descontrole emocional, evidenciado em atitudes de incivilidade, é um potente disparador de violências.

Há outras situações difíceis na escola, como competições perniciosas entre professores, que emperram propostas de melhoria. Segundo os docentes, eles se sentem desanimados em propor soluções para situações globais na escola porque não há união. As propostas poderiam provocar outras configurações nos acontecimentos, contrárias àquelas indesejadas. Quando esse tipo de competição substitui a solidariedade, o indivíduo experimenta um sentimento de abandono e de entrega a sua própria sorte com seus poucos e inadequados recursos. É dessa forma que Bauman (2009) discute os relacionamentos sociais contemporâneos. A dissolução dos laços comunitários “nos transformam sem pedir nossa aprovação, em indivíduos “de jure” (de direito); mas circunstâncias opressivas e persistentes, dificultam que alcancemos o status implícito de indivíduo de facto (de fato)” (BAUMAN, 2009, p. 5). Por coerência com os objetivos da escola de Educação Básica, pensamos ser absolutamente necessário que a equipe de professores de uma instituição escolar trabalhe em conjunto e em unidade em torno de um projeto político-pedagógico construído em parceria. Entretanto, parece que esforços estão

sendo desperdiçados em confrontos inúteis.

É uma realidade nessas escolas, o tráfico e o uso de drogas pelos alunos, e facilmente percebido pelos professores. Alguns confessam que, nessa condição, é o professor que não sabe mais o que fazer; sente que o fato de o aluno relatar para ele é algo bom, mas o ruim é se sentir impotente diante da situação, uma vez que usualmente os professores sabem que quase sempre isso termina em morte. Arroyo (2002) traz a preocupação com o professor, indagando, qual seria o sentido de estar ali, na condição de professor educador, se nada pode fazer para melhorar esse quadro inexorável. Perde-se o sentido social de sua vida e de seus esforços. Nada animador para quem escolheu o magistério e a docência como realização profissional.

É prejudicial à educação quando o professor se rende ao desânimo e à desistência. O professor, “às vezes deixa pra lá, às vezes briga com o aluno. É uma violência de cá também” (P5). Uma vez que a função do professor, e que justifica seu existir, é ensinar e educar, a atitude de deixar o aluno à própria sorte, ainda que esse aluno não demonstre motivação para aprender, constitui uma usurpação ao seu direito de ser educado na escola que existe para esse fim. Obviamente, o disparador que incita o professor a abrir mão de lutar pelo seu aluno, vem de diferentes condicionantes, especialmente do desânimo diante das violências sociais e das violências estruturais que eles têm apontado e que lhes tiram a capacidade de agir de modo eficiente. São essas as reações do professor que Cifali (2009) ressalta, e em que se volta contra seu aluno e contra si mesmo, desistindo dele e também de si, quando sua realidade se coloca contra seu sentido subjetivo de vida. .

Contornar situações adversas constitui um desafio para esses docentes que reclamam de não terem suporte do Sistema de Ensino. Alegam que o professor também é humano, tem questões familiares, muitas vezes têm a saúde fragilizada física e emocionalmente, e que por isso, nem todos os dias, está bem. Assim, justifica o fato de, por vezes, ele não contornar as situações difíceis. “É, como todo mundo; o professor tem sua história, suas neuras...suas frustrações, né? Aí põe pra fora...e tudo piora”(P7). Se puser pra fora piora; essa atitude docente somente vai aumentar o grau de dificuldade que se supõe existente no desempenho do professor. Outro docente com opinião semelhante, esclarece:” Eu simplesmente, às vezes, xingo os meninos. Xingo, mas assim, eu acho que é até coisa,... pelo ambiente. Eu acho que é coisa até normal, sabe?(P3).

Essa posição confirma a banalização e naturalização da violência, que incorre em outra violência por se antever possibilidades de tentar mudanças, mas que não são postas em prática, como sugere Arendt (2009). A banalização dos xingatórios de professores a que a escola historicamente está acostumada, estimulada pela pouca expectativa de mudanças no ambiente escolar, constituem os disparadores de respostas inadequadas do professor, e que podem provocar nos alunos de hoje, respostas negativas imprevisíveis.

Indo em direção contrária à vocação atestada por muitos docentes, também foram mencionadas situações em que o professor não dialoga. “E se não faz, tem que ter um porquê, né? Fala que é muito papel, que não é pago pra isso. Isso pra mim é violência; falta de respeito é violência” (P5). O professor diz da burocracia que se impõe às escolas, uma violência institucional ou estrutural que tenta desfigurar a profissão docente na sua razão primeira de existir, e com isso também castra a possibilidade de diálogo entre professores e a instituição. O pagamento a que se refere o professor é apenas um argumento desviante da verdadeira indignação pela falta de respeito com ele na sua função, e com seus alunos, os quais, dele têm muito que esperar. Um dos professores assim fala:

Eu vejo que tem aluno que não faz porque não faz nada mesmo, não quer nada com nada, é problema dele lá, eu também não brigo com aluno, porque eu acho que eu não tô aqui no papel de Jesus Cristo pra ficar obrigando os *outros* a fazerem as *coisas* que não querem. Aliás, nem Jesus fez isso, né? Ele é do livre arbítrio, né?(P2)

Recusam-se a fazer qualquer esforço para controlar uma indisciplina ou qualquer tipo de violência na sala de aula. Não se implicam nos destinos de seus alunos e repassam ao supervisor, diretor ou a outro profissional a tarefa de acalmar e controlar alunos que estão atrapalhando as aulas. Ilustra o professor, dizendo: “Um professor de história que chegou aqui na sala de aula [...], ele chegou pra mim e disse: vai lá e dá um jeito naqueles meninos, que eu tenho que dar aula” (P7). E se recusou a entrar na sala. Com isso perde sua autonomia docente, facilmente detectada pelos alunos, o que estimula a desordem na sala.

Com essas condutas, constata-se que há professores que não se envolvem com a dinâmica da escola. Adentram à instituição, vão para a sala de aula, por vezes não cumprimentam os alunos, repassam a matéria e depois vão embora. Ou, como diz outro professor: “passa o conteúdo, bateu o sinal e... tchau turma!”(P3).

São em geral, os mesmos professores que não se incluem em programas e projetos em benefício da escola. Alguns deles justificam que não se sentem preparados, quando são procurados para participarem de atividades da escola.

Os alunos em geral não se interessam por esse tipo de aula, em que o professor não dialoga e mostra interesse por eles e, na maioria das vezes desviam sua atenção para outros interesses dentro e fora de sala. Professores recriminam tais atitudes dos colegas, porque, segundo eles, o aluno quer carinho, como se dissesse "eu estou aqui, me dê carinho, se preocupe comigo" (P4). Com efeito, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) constataram queixas semelhantes de alunos, de que os professores não demonstram interesse por eles e por isso eles também não se interessam pelas suas aulas. Se a atividade docente é técnica e humana, como já tomamos conhecimento, essa atitude de desprezo, principalmente com alunos em contingência de grande risco social e portadores de diversas carências, é um combustível que pode explodir em desentendimentos. Lembremo-nos que o professor é o exemplo para os alunos.

Enquanto professores se preocupam em mesclar seu interesse em ministrar conteúdos e também darem ouvidos às questões pessoais de seus alunos, outros se pronunciam contrários a essa atitude. Consideram correto apenas trabalhar os conteúdos de sua disciplina, então; se recusam a ser "confidentes" de seus alunos, a serem para-raios, como dizem, mesmo porque essa atitude atrapalha seus propósitos de ensinar. Segundo eles, alunos são cheios de problemas e os professores também. "Minha relação com eles é profissional. Descobriram que eu estava interessada em ensiná-los. Mas se eles não aprendem é porque não querem", diz o P4. Para esses docentes, a função do professor é ensinar, o que deixam transparecer a função somente conteudista do profissional. "O professor é profissional; não é tia;¹⁵ o professor tem que dar conta de sua tarefa" (P4).

A professora, nessa postura, legitima sua posição, acreditando que assim impõe limites. "Eles pedem limites, porque eles não têm. Eles não têm a menor educação. Como eles vão dar uma coisa que eles não têm?" (P4). Parece não se dar conta de que, talvez o aluno necessite desse afeto que naturalmente está vinculado à função docente, justamente para que possa mudar seu destino que, para essa professora parece inexorável. Os disparadores dessa atitude podem ser

¹⁵ Alude ao que trata Novaes (1987) em que critica a desqualificação da professora como profissional ao incluí-la como tia no parentesco dos alunos.

buscados na violência social que engessa o perfil dos alunos na representação que os docentes constroem a respeito deles como sujeitos sem civilidade, sem possibilidades de mudança de comportamento e até mesmo sem afetos.

O *bullying* também se verifica nessas escolas, entre alunos e professores. Ao se sentirem desafiados com apelidos, os professores, por vezes, também respondem na mesma medida. Assim é que se estabelece a guerra, explícita ou não, entre eles. Como já dissemos em outro momento, a facilidade do uso das redes sociais têm permitido as chacotas, espalhadas a todos os que estão ligados à rede de comunicações, e nisso, os alunos têm maior perícia que muitos professores. Entretanto as respostas dos docentes, positivas ou negativas para a educação nas escolas, têm sido as mais variadas. Há professores que pagam com a mesma moeda os apelidos chulos que recebem dos alunos, uma vez que pensam não levarem desaforo para casa. Para muitos é uma afronta a sua autoridade. Esses disparadores também são suficientes para que professores desistam do magistério. Alunos chegam a se vangloriar de tirar professores das escolas, a poder da violência física e *bullying* que praticam contra eles.

Segundo um professor, em 2012, foram três docentes que passaram pela turma e desistiram. Citam como exemplo o que dizem os alunos a respeito da professora de Ciências que abandonou a classe: “Nós tiramos essa professora. Oh, professora, você desistiu, né?” (P4). É o convite ameaçador que os alunos fazem à professora para desistir também. O saldo é a angústia e o desestímulo, diz uma professora. “Acho que todo mundo está tão desestimulado que a gente não tem nada, a gente ganha mal, a gente é tão desrespeitado por todos, pelos familiares, pelos alunos e até por colegas. Então, a gente faz qualquer coisa, pra lá” (P7). Como se a escola existisse para se fazer qualquer coisa com seus alunos, por não haver outra estratégia para captar a atenção deles. As atitudes proativas de outros docentes que conseguem reverter esse desinteresse provam que ainda se pode fazer muitas coisas.

Vemos que há contingências externas ao professor, e que concorrem para esse desinteresse do aluno, mas que também há condições intrínsecas do professor, que já foram citadas, que concorrem para esse desestímulo em fazer mudanças. O disparador imediato dessa situação, para esses docentes é justamente a demonstração de desinteresse e desconsideração dos alunos para com a pessoa do professor e suas aulas. Pelo que se pôde constatar, existem atitudes docentes

que jamais poderiam acontecer no ambiente escolar. Mas são evidências que não caminham sozinhas; fazem parte de toda uma conjuntura que não se volta para olhar as necessidades da escola básica que existe em função da educação dos seus jovens. A falta de respaldo à ação educativa sob a competência principalmente do professor, testemunham a ausência e deficiência de políticas públicas efetivas, que saiam da simples promessa. Ainda como herança dessa situação invertida das intenções da escola, o professor se coloca como satisfeito somente de ver seu esforço recompensado quando, após insistir com seu aluno para participar da aula, diz: “Acaba que o aluno pega o caderno, fica até fingindo que está fazendo, mas para mim, já está bom, né?” Se ele já está dentro de sala, de ele estar escutando alguma coisa, copiando a matéria, de repente ele está aprendendo alguma coisa também, né? (P2).

Quadro 3 - Atitudes docentes incompatíveis com os propósitos da Educação Básica

Atitudes
- maltrato aos alunos com respostas grosseiras;
- imposição ao aluno de metodologias inadequadas à sua realidade;
- confronto direto com aluno com brigas e xingatórios;
- rigidez na exigência do cumprimento de normas escolares;
- submissão às indisciplinas dos alunos;
- ameaça a alunos por medo;
- adoecimento e licenciamento da escola;
- chacota pública a pessoas de fora que desenvolvem atividades na escola sem participação dos professores;
- impontualidade;
- falta de entusiasmo ao ministrar aulas;
- distanciamento afetivo em relação ao aluno;
- desenvolvimento de qualquer atividade somente para cumprir obrigação;
- mesmice na prática pedagógica por descrença na educação e na possibilidade de mudanças;
- pouco diálogo com alunos e semblante fechado;
- gritos, xingamentos e sacudidelas nos alunos;
- competição entre professores, emperrando a realização de projetos escolares;
- desenvolvimento de aulas sem atrativos;
- descrença de que a educação seja possível na escola;

- permissividade para o aluno ficar inativo na sala de aula;
- desinteresse pelo que o aluno faz na sala, desde que não atrapalhe;
- crítica ao aluno diante dos seus colegas;
- desistência do cargo de magistério.

Fonte: Dados da pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reunir forças para concluir esta investigação, a sensação é de que ainda se tem muito que caminhar em direção à escola que nossos jovens merecem como integrantes do presente em direção ao futuro do nosso país. Na tentativa de contribuir para traçar caminhos que reconduzam a escola à sua função social, esta pesquisa concentrou sua atenção em ouvir os professores na sua trajetória docente na escola de Educação Básica, face aos episódios de violências que atravessam sua prática educativa. Uma vez que professor e aluno são atributos inseparáveis na arte de ensinar/aprender; para ouvir o professor, foi necessária uma atenção redobrada para fazer da sua voz um caminho para se compreender a situação de violências pensadas, vivenciadas e observadas na escola. Culpabilizá-lo ou vitimizá-lo não foi o interesse da investigação, e nem seria possível, dada a natureza interrelacional da função docente, em que as realidades são sempre únicas e forjadas no embricamento de significados e sentidos individuais e sociais, encenadas em tempos e espaços específicos. A voz do professor nesse tempo, nesse espaço, nessas circunstâncias deteve nossa atenção na captura daquilo que foi o interesse desta pesquisa.

De início, concluiu-se que as instituições escolares mostram resistência à entrada de pesquisadores dessa temática na instituição, e que os gestores são porta-vozes de uma política “oficiosa”, de que na escola não há violência. Os docentes mostraram a resistência do silêncio, da não colaboração e da incompatibilidade de agendas para colaboração na pesquisa, bem como do temor de se manifestarem, mesmo se disponibilizando a colaborar. Qual seria o risco? Há o risco de violência de alunos ligados ao tráfico de drogas que ameaçam a comunidade escolar. Há o risco de cair no desagrado da direção e sofrer sanções, inclusive perdas financeiras na avaliação de desempenho a que são submetidos anualmente e o risco de serem estigmatizados pelo sistema de educação. Pode-se concluir que a escola continua sitiada e seus profissionais trabalham sob o domínio do medo. A autonomia e a autoridade da escola e dos professores se perdem no emaranhado de situações de desencontro na escola entre os pares e deles com os organismos públicos afins. A escola se distancia a cada vez dos fins da educação explícitos nas disposições legais, pelo engessamento de sua autonomia diante de imposições dos organismos que têm a atribuição social de proporcionar condições à

criança e ao jovem de conquistar a cidadania.

Concluiu-se que as escolas continuam a ser palco de violências, independentemente de serem produzidas fora ou dentro da instituição. Até mesmo porque, originada de dentro ou de fora, a violência possui muitas faces, múltiplas causas e é gestada numa configuração única e irrepetível, resultante de fatores endógenos e exógenos à instituição e aos seus protagonistas. Por vezes, as violências sutil e simbólica passam despercebidas pelos que as praticam e, também, por quem as sofrem, uma vez que seus efeitos são postergados para curto, médio ou longo prazos. Entretanto podem ter efeitos drásticos na vida futura dos sujeitos. De qualquer forma, se têm origem dentro ou fora da instituição, o evidente é que ela boicota as intenções primeiras da escola, interfere no ambiente de trabalho dos profissionais, interfere na disposição dos professores e alunos de participarem das atividades, e coloca a comunidade escolar em risco.

Na compreensão do que é violência, percebeu-se a dificuldade de os professores formularem conceitos sobre violência escolar, prendendo-se à concretude dos exemplos, uma condição que pode estar se refletindo no seu desempenho docente e também denuncia falha na sua formação profissional. Observou-se que os professores tiveram mais facilidade de abordarem as dificuldades e mesmo a violência, focalizando a vivência do colega, e poucas vezes, referindo-se a si mesmos como atores ou coadjuvantes. Essa é uma estratégia, reconhecida pela psicologia como defesa, quando a pessoa, consciente ou inconscientemente, tenta afastar um sofrimento psíquico, projetando-o fora de si, para que se tenha condições emocionais de abordá-lo. O que pudemos conhecer daquilo que se passa na escola e atinge a instituição e seus atores, passou por esse viés de interpretação.

A tipologia das violências escolares construída pelos docentes somente se referiu àquelas presenciadas ou vividas nas escolas, e que se distinguiram a violência estrutural, violência social, violência física, violência verbal e violência moral. O conteúdo desses tipos, quando exemplificados, mostraram uma forte interface e mesmo uma superposição, o que justificou considerá-los também como violência social. O conceito de violência física mais facilmente identificável diminuiu a diversidade de entendimento sobre esse fenômeno, isto porque não deixam dúvidas; deixam sequelas físicas temporárias e também definitivas, e são contempladas no Código Penal. Esse tipo de violência lamentavelmente continua a

acontecer nas escolas públicas de Educação Básica e tem como protagonistas alunos entre si, alunos e professores e vice-versa. As formas de expressão desse tipo na escola são as agressões corpo-a-corpo, agressões com objetos e arma branca. Entretanto, contrariando o usualmente considerado na definição da violência física, a ameaça e depredação do patrimônio foram consideradas como violência física, sob a alegação de que essas formas terminam por causar dano à integridade física e psicológica da pessoa.

A violência estrutural abrigou muitas situações institucionais e sociais de dentro e de fora da instituição que subtraem da escola e dos professores as condições para levar a efeito suas práticas educativas. Nesses tempos em que se apregoa inclusão social para fazer valer o direito de todos, a escola enfrenta obstáculos do próprio poder público a que se atribui a obrigatoriedade de prover meios para que essa inclusão aconteça também na escola. Abrangendo, desde as carências materiais às normas que engessam a autonomia da escola, concluiu-se que o Estado não fornece a estrutura adequada para que ela se sinta amparada nos seus propósitos. Violentados em seus direitos de terem as condições fundamentais para executarem seu trabalho, e assim desvalorizados, os professores se indignam, se frustram de não terem retorno dos seus esforços pela educação.

É uma violência também a rigidez das normas governamentais que consideram as necessidades das instituições de forma massificada, desconhecendo as realidades e ferindo a escola na sua autonomia. É assim, na aplicação dos recursos financeiros que custam a chegar à escola; é assim nos prédios não adaptados para professores e alunos com necessidades especiais; é também assim na falta de salas-ambiente para melhorar a qualidade das aulas e para a privacidade dos professores; também é assim na falta de pessoal de apoio às atividades docentes e no transbordamento de tarefas imputadas aos professores. A ausência de diálogo contínuo entre escolas e Governo produz o desencontro de propósitos considerados como violência dos direitos dos professores e dos alunos, e, ainda, uma desvalorização dos esforços da escola. Também os desencontros entre escola e Conselho Tutelar no trato com as questões referentes aos alunos, especialmente nos aspectos disciplinares, têm atravessado os propósitos da escola.

Concluiu-se que, quando os professores não conseguem sustentar o diálogo com os alunos e seus pais, buscam o apoio do Conselho Tutelar. Não encontrando respaldo, sentem-se desprotegidos e desautorizados na sua profissão docente. Tal

como historicamente a escola tem agido, também nessa demanda dos professores está implícita a ideia de repressão e punição “pedagógica”, que esperam para os alunos com comportamentos indesejáveis. Ambos, escola e Conselho, parecem não se dedicar em prover meios de estabelecerem laços para possibilitar o trabalho em parceria. O saldo desse impasse é a produção do mal-estar docente, a produção do desinteresse de professores e alunos pelas atividades escolares, a reincidência dos comportamentos indesejáveis nos alunos, os desencontros nas relações intersubjetivas, que, por vezes incitam os professores a saírem do script docente, ou a não redobram esforços para conter a dispersão, a desordem e, assim, conseguirem realizar sua tarefa.

Evidenciou-se que os professores rejeitam o sistema de avaliação de resultados implantado pelo Governo do Estado. A necessidade de obter maior pontuação no IDEB força a escola a aprovar o aluno sem a competência necessária. É uma imposição oficiosa, camuflada, tácita, mas que está presente para os professores e gestores. Também a metodologia de avaliação de desempenho - ADI e AEDI, implantada pelo Governo, avalia o desempenho dos professores e os responsabilizam pelos resultados da escola. Consideram que o sistema massifica as escolas, sem respeito às diferenças. Assim, os objetivos do Governo para melhorar a qualidade da educação através destes mecanismos de controle, estão indo em direção oposta aos propósitos. Ao contrário, concorrem para obrigar o professor a promover o aluno para a série seguinte sem alcançar as competências necessárias. Constitui uma violência aos direitos dos professores de ter condições condignas a seu trabalho e viola seus valores pessoais e profissionais. Aos alunos, resta-lhes o prejuízo de serem enganados nos seus direitos à educação de que necessitam e dos quais, por vezes, não se dão conta.

A violência de cunho moral e a violência verbal, embora citadas distintamente, também se mesclam na representação de suas formas de manifestação. Ambas são instrumentadas por palavras e gestos, frontalmente ou virtualmente e incluem chacotas, *bullying* e ameaças. A violência moral na representação dos professores tem o sentido de desvalorização pessoal e profissional e ainda é sentida pelos efeitos da violência estrutural que desconsideram, constroem e desautorizam professores e alunos. A violência verbal considerada é aquela “que atinge mesmo o ego do professor, ou que o coloca em situação de constrangimento”.

Embora concebendo que toda violência é engendrada no social, nessa pesquisa, a violência social da educação incluiu principalmente as insuficiências ligadas à qualidade do ensino, à formação dos docentes e à sua remuneração. Outras violências sociais incluíram a insuficiência das políticas públicas no reconhecimento dos direitos de cidadania, que deixam sem a devida assistência, a saúde pública, a educação, a família, os meios de segurança e sustento, dentre outros. Esse tipo de violência social chega à escola, ferindo professores e alunos na sua dignidade e retornando para ela diferentes reações de frustração e revolta, tanto de alunos, quanto de professores.

Ganhou destaque na atenção dos professores a aferição do rendimento escolar, a formação profissional adequada ao enfrentamento das violências na escola, a função social da escola e o papel do professor. São atravessadores da prática docente que evocam sentimentos que variam, tais como, a raiva, a apatia, o desânimo, a tristeza, revolta e outros. Apesar da existência da determinação legal que atribui à escola a função de viabilizar a educação integral dos alunos, e ao professor a função de mediar esse processo, foram encontradas dissidências entre eles, em que, uns abraçam a tarefa de promover a educação integral, formar e informar, e outros que abraçam a ideia de apenas informar, deixando somente para a família a função de educar. Essa é uma dissidência perigosa, que evidencia falhas na formação profissional dos professores e um consequente comprometimento de sua prática pedagógica. O resultado desses dois caminhos percorridos levam os alunos a lugares distintos. Conduzir a escola pelo caminho conteudista, o inverso da educação integral, certamente traz prejuízos inimagináveis para a formação de atitudes e valores sociais e humanísticos do aluno. Esta não é a proposta para a escola que se tem em vista.

Concluiu-se que não há preparo específico em cursos para capacitar os professores no enfrentamento da violência na escola. O preparo se efetiva através da experiência cotidiana, no contato com a realidade da escola, que funciona como uma educação continuada. A experiência acumulada desde a educação de base; as vivências familiares e a existência de uma espiritualidade que humaniza, capacitam o professor a interagir satisfatoriamente com seus alunos. A emocionalidade imprime o caráter da prioridade na determinação do que se quer alcançar. Assim, o equilíbrio emocional é fundamental para o sucesso do professor nos relacionamentos intersubjetivos na escola e, também, recurso contra a violência.

Esse equilíbrio deve ser detectado no processo de seleção na admissão à docência porque os transtornos emocionais são desaconselháveis no desempenho da função docente.

Concluiu-se também que, uma vez que há dissidências quanto à função social da escola e ao papel do professor, provavelmente pode haver uma lacuna deixada na formação docente, que não conciliou tal dissidência. Os cursos de formação de professores parecem não proceder ao debate com seus alunos, que os auxiliem na compreensão dessa função social básica e no conhecimento das suas atribuições e responsabilidades enquanto professores. Quanto à formação, ainda se evidenciou que professores demonstram domínio insuficiente de recursos linguísticos e também dos conteúdos das disciplinas necessários ao seu bom desempenho. São, portanto, denúncias de falhas, que retroagem à Educação Básica.

Constitui um sofrimento dos professores na atualidade, a forma com que a escola está sendo conduzida na avaliação da aprendizagem e na aferição do rendimento escolar, através da progressão continuada, que resulta na promoção do aluno sem o saber necessário e a frequência exigida nos termos legais. Acresce a esse sofrimento, a distorção dos propósitos do sistema de avaliação de desempenho da instituição e dos professores. Da intenção primeira de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, esse sistema tem contribuído para priorizar o aumento de percentuais nas estatísticas de aprovação de alunos, em detrimento do alcance das competências que fazem jus às notas. Passar o aluno sem saber é uma violência aos direitos do aluno à educação de qualidade, e também uma violência à integridade ética, moral e pessoal e profissional dos docentes.

Diante das situações de violência na escola, professores adotam atitudes que são incompatíveis com os propósitos educativos, e que, à exceção de alguns confrontos negativos entre professores e alunos, tais atitudes não são percebidas por eles como negativas. Muitas dessas práticas pedagógicas são consideradas pelos docentes adequadas, diante das situações que vivenciam e em que, não se tem mais nada a fazer. Não brigam, mas abandonam o aluno. Outras vezes privilegiam o comportamento em detrimento das aprendizagens previstas. São formas de como a violência simbólica se manifesta.

Concluiu-se que a educação na escola ainda é possível, apesar das intempéries. A unicidade da subjetividade social docente enseja a que respostas

diferentes sejam dadas a estímulos aparentemente semelhantes. Isto porque os sentidos e significados das experiências adquirem configuração original na subjetividade docente. Enquanto professores acham solução para captar a atenção e criar laços socioafetivos com seus alunos, outros necessitam buscar no Conselho Tutelar salvação para resolver conflitos com alunos na sala. Enquanto professores fogem das salas que abrigam alunos com comportamentos não desejados, outros buscam o diálogo para compreender a realidade desses alunos, na tentativa de ajudá-los a usufruir mais daquilo que a escola lhes pode oferecer. Enquanto uns professores negociam com alunos uma disciplina na sala de aula em troca de fazerem o que quiserem, desde que seja em silêncio, outros buscam meios de tornar as aulas interessantes para evitar a indisciplina e a violência.

Há professores que julgam não valer a pena investir no aluno indisciplinado, e o deixam à sua própria sorte, ou se limitam a repassar conteúdos, mantendo-os à distância para não perderem a autoridade. Enquanto outros, a partir de reflexões sistemáticas, compreendem as carências do aluno e os recompensam também com manifestações de carinho e elogios. Enquanto uns professores insistem em buscar apoio a projetos de interesse dos alunos, outros não participam desses projetos por não terem mais motivação para mudar a situação adversa. A cada forma proativa de conceber o aluno e abordá-lo na escola, lhe corresponde uma atitude, que pode até retomar a atenção nas aulas, colaborar e até reparar seus erros, se desculpando. As atitudes proativas docentes têm provocado reações positivas dos alunos.

A cada atitude reativa dos professores, lhe advém reações negativas dos alunos, reconhecidas como indisciplinas e violências. Enfim, se pode concluir que, diante das situações de violência na escola, se pode dar novo rumo aos acontecimentos, na crença de que é possível mudar o clima de trabalho na escola, independentemente das suas limitações estruturais. Diante da mesma situação de violência escolar, professores desistem de seus propósitos, desistindo do magistério ou confrontando-se com a violência explícita ao nível dos alunos, ou adotando formas de violência simbólica. Se, mesmo insistindo em fazer valer a educação, nem sempre esses professores obtêm sucesso, o que se pode dizer dos efeitos da postura profissional desses outros professores que fazem uma cisão entre afeto e docência, entre instrução e educação, entre insistir e desistir de seus alunos?

Comprovou-se que, a despeito das situações adversas ao trabalho educativo na escola, é possível atrair os alunos para atividades interessantes; assim como é

possível considerar positivamente alunos em situação de risco. Como alertam nossos autores de referência, o professor não pode relegar ao segundo plano sua função de também viabilizar ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado e à construção de novos conhecimentos, ainda que o aluno não tenha consciência dessa necessidade. Abandonar a possibilidade de despertar o aluno para o conhecimento constitui uma violência que a escola não se pode permitir. Entre o professor e o aluno, ainda é o aluno o mais desprotegido de informações para discernir suas escolhas. O professor existe em função do aluno; sua missão é a insistência, no sentido de levar a efeito seus propósitos de educar, até que seu aluno desperte para o conhecimento e para a vida plena.

Finalizando, constatou-se que:

- a) professores da escola pública que exercem sua função, principalmente nas escolas com histórico de violência, percorrem um fio de navalha em que, de um lado estão suas aspirações, desejos, vocação, e do outro lado a insegurança, os riscos, o temor, as precárias condições para o desenvolvimento de uma missão tão nobre e absolutamente necessária. E que respondem ao medo, às frustrações e às provocações com atitudes de superação, desistência ou violência;
- b) a escola conta com professores persistentes na tarefa de enfrentamento das condições adversas, em busca dos resultados de seu esforço;
- c) professores desistem da docência e fazem dessa etapa um trampolim para acesso a outras profissões. Pode ser que a docência tenha sido uma escolha equivocada;
- d) a formação profissional do professor é insuficiente para atender as demandas da escola pública;
- e) o equilíbrio emocional do professor é requisito básico para seu relacionamento intersubjetivo na escola, e em especial, para o exercício da docência em contextos de grande vulnerabilidade social;
- f) as condições de estresse da atividade docente na atualidade demandam profissionais especializados que auxiliem na manutenção do equilíbrio das relações intersubjetivas na escola;
- g) as violências estruturais denunciadas nesta pesquisa aumentam, desnecessariamente, o esforço físico e psicoemocional dos professores que

- buscam resultados satisfatórios na escola pública;
- h) atitudes docentes inadequadas aos propósitos da educação provocam, por vezes, reações inadequadas também dos alunos;
 - i) atitudes docentes inadequadas não são reconhecidas como tal pelos docentes, mas como estratégia para resolver as questões relativas ao desinteresse do aluno, à indisciplina e à violência na sala de aula;
 - j) o Governo continua a deixar a escola e a Educação Básica em segundo plano na efetivação dos meios para uma educação de qualidade;
 - k) a avaliação do desempenho implantada pelo Governo deixa de fazer justiça aos professores porquanto avaliam sua atuação e seus resultados sem considerar que sua função transborda de atribuições outras que desfiguram sua profissão, dividindo seus esforços entre o educar e as tarefas de responsabilidade primeira das famílias e/ou de outros profissionais;
 - l) escola e o Conselho Tutelar por vezes caminham em direções opostas na tarefa de educar e proteger crianças e adolescentes;
 - m) as violências na escola, são instigadas principalmente pela violência estrutural e pela violência social mais abrangente que inicia, via de regra, na macrosociedade, repercute na família, nos alunos e professores, dificultando o processo educativo;
 - n) quando o professor não é vocacionado, ou seja, que não gosta da profissão, não resiste mais que os anos iniciais do seu exercício na escola. Portanto, mesmo desmotivado, confuso em seus propósitos e atitudes, o professor que continua na escola, fazendo o que gosta, descobre formas alternativas de superar dificuldades.

A partir dessas constatações, faz-se necessário que:

- a) políticas públicas contemplem urgentemente as demandas pela redução da violência estrutural apontada pelos docentes, sem o que, soluções paliativas que passem ao largo dessa necessidade têm poucas chances de minimizar as demais violências na escola;
- b) os cursos de formação de professores revejam seus objetivos e conteúdos, e que empreendam debates sistemáticos sobre a função social da escola e o papel do professor. Que também oportunizem aos professores oportunidades

de reciclagem dos conteúdos específicos das disciplinas com as quais irão trabalhar na Escola de Educação Básica;

- c) a educação continuada faça parte da rotina da instituição, e em que a formação do professor seja contemplada com o debate e a reflexão sobre valores éticos e morais, que respaldem uma consciência crítica voltada para a construção de uma sociedade humana, justa e fraterna. Sem essas dimensões, a formação profissional não tem sustentação;
- d) o quadro de pessoal da escola estadual de Educação Básica contemple um número suficiente de profissionais necessários à segurança e ao apoio a professores e alunos – porteiros, disciplinários, orientadores educacionais, psicólogos e assistentes sociais, e também professores em disponibilidade para substituições eventuais a outros professores ausentes. A economia da educação está justamente em investir para obter o retorno desejado;
- e) o sistema estadual de educação proceda ao debate amplo com as escolas, revendo o sistema de aprovação do rendimento escolar, para que seja justo e fidedigno no propósito de avaliar o que se tem que avaliar;
- f) a escola e o Conselho Tutelar trabalhem em parceria e em sintonia, respeitando-se mutuamente, em suas atribuições, mantendo-se em contínuo debate, com o objetivo de fortificar as decisões tomadas em consenso, em benefício do bem-estar dos alunos e dos profissionais desses organismos envolvidos;
- g) o sistema de ADI e AEDI seja revisto, com participação efetiva dos professores, atendendo às diferentes realidades das escolas, a fim de que se cumpram suas intenções de melhorar a qualidade da educação;
- h) a autonomia docente seja consolidada através de ações efetivas de abordagem do aluno em situação de confronto com a escola, através do afeto, do diálogo e através do respeito às decisões deliberadas;
- i) a escola possa trabalhar em unidade com seus protagonistas, estimulando o desenvolvimento de projetos surgidos das necessidades específicas da escola, e que nenhum projeto ou atividade seja desenvolvido na instituição sem o aval do colegiado de professores.

Finalmente, se é verdade que grande parte dos futuros professores tenha procurado os cursos de licenciatura e pedagogia por um desejo de ascensão social,

como sugerem alguns estudos mencionados nesta pesquisa, é improvável que esse mesmo motivo os sustente na docência. Sem prestígio e sem remuneração condigna, pouco ou quase nada restaria a esses professores que os elevassem de *status* social. O que se pode concluir é que professores continuam na docência motivados por um sentido subjetivo que os realizam no exercício da profissão, ainda que a situação lhes seja, por vezes, adversa.

Principalmente na docência da rede pública de ensino, quem não se move por um sentido que transcende as leis de mercado ou mesmo outras que se interpõem na sua trajetória profissional, não se sustenta por mais tempo na escola. A política desejável do Governo seria justamente fazer justiça social e, nessa intenção, atender as justas demandas dos professores, reduzindo seu desgaste para superação das dificuldades, a fim de que invistam sua energia na realização de tarefas específicas da educação. Ainda que haja professores que por vezes sucumbem às dificuldades, ainda assim, demonstram que a docência é sua escolha profissional. Não fora isso, não estariam na escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY; Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. **Enfrentando a violência nas escolas**: um informe do Brasil. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. Violências no cotidiano das escolas. In: ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO/UCB, 2010.

ABRAMOVAY; Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Rede de Informação Tecnológica Latino- americana- RITLA, Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, SEEDF, Brasília, 2009.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Desafio na formação clínica de professores**: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. São Paulo: USP, 2009. (Coleção LEPS, 7).

AQUINO, Júlio Roberto Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

AQUINO, Júlio Roberto Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Roberto Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

ARCHÂNGELO, Ana. **Amor e ódio na vida do professor**: passado e presente na busca de elos perdidos. São Paulo: Cortez, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

ARENDT, Hannah; LUDZ, Úrsula (Org.). **O que é política?**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto-juvenil indaga a Pedagogia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, out. 2007.

ARTINOPOULOS, V. **A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação**. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violências nas escolas: dez abordagens europeias**. São Paulo: UNESCO, 2002.

AUBERT, Nicole. **Le culte de l'urgence: la société malade du temps**. Paris: Flammarion, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. 70, 2006.

BAUMAN, Zigmunt. **Confiança e medo na cidade**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994. (Coleção Ciências da Educação, 12).

BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008. (Textos Fundantes de Educação).

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 25 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 28 out. 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Por uma cultura da paz**. [S.l.]: Dhnet, c1995. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/cpaz.htm>. Acesso em: 6 jul. 2014.

CÂNDIDO, Eliana de Lourdes. **Violência: o que funcionários de uma escola pública de Cuiabá pensam a esse respeito?**. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp078370.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

CARDIA, Nancy. Violência urbana e a escola. **Revista Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 26-69, 1997.

CENTRO DE ESTUDOS DE CRIMINALIDADE E SEGURANÇA PÚBLICA. Violência nas escolas. **Relatório de pesquisa**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

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

CHESNAIS, Jean-Claude. **Histoire de la violence**: en occident de 1800 a nos jours. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981. (Collection Les hommes et l'histoire)

CIFALI, Mireille. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, abr. 2009.

CIFALI, Mireille. Bagagem de uma educadora clínica no país do ensino e da educação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 57-70, jun. 2004.

CLÉMENCE, Alain. Violência e incivilidade na escola: a situação na Suíça. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002, p. 223-241.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. Brasília: CNTE, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley; MENEZES-VASQUES, Iône. As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino. [Relatório Técnico]. Brasília: CNTE, 2001.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. **Violência na escola**. Tradução de Roseana Kligerman Murray. São Paulo: Summus, 1989. (Novas buscas em comunicação, 35).

COUTINHO; Maria Tereza da Cunha; CUNHA, Suzana Ezequiel da. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2004.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga. A construção de políticas públicas em direção à prevenção de violências estruturais. **Ciência e saúde coletiva**, v.4, n.1, p. 33-52, 1999.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas?. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002a. p. 13-29.

DEBARBIEUX, Éric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002b. p.59-87.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEFrance, Bernard. **La violence à l'école**. Ed. rev. et augm. Paris: Syros, 1992. (L'Ecole des parents).

DUARTE, Matusalém de Brito. **Tecnologias de subjetivação docente nas políticas públicas de educação em Minas Gerais**. 2014. 305 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_DuarteMB_1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2015.

ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. São Paulo: EDUSC, 1999.

FARRINGTON, David P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 25-51.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Thomaz Tadeu Silva. Porto Alegre: Arte Médicas, 1989. (Educação. Teoria e crítica).

FERRARI, Anderson. Apresentação: sujeitos, subjetividades e educação. In: FERRARI, Anderson. (Org.). **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. (Caminhos da pesquisa educacional, 5)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; SILVEIRA, Alzira Malaquias da; FERREIRA, Marina Baird. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FONSECA, Orlando. Apresentação. In: ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel. **O mal estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. São Paulo: EDUSC, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FUKUY, Lia. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais da grande São Paulo. **Sociedade civil e Educação**. Campinas: Papyrus: CEDES, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANETTI, José Paulo. A existência e suas patologias num mundo hipermoderno. In: RIBEIRO, Wânier; ROMERO, Emílio. (Org.). **Vulnerabilidade Humana e conflitos sociais: para uma psicologia compreensiva**. São José dos Campos: Della Bídia, 2009.

GIOVANETTI, José Paulo. **Psicoterapia fenomenológica-existencial: fundamentos filosófico-antropológicos**. Belo Horizonte: FEAD, 2012.

GIÚDICE, Patrícia. Quem quer ser professor? **Estado de Minas**, 21 out. 2013, p.19. Caderno Gerais,

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPÓSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira. (Org.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura, Mídia e Escola).

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED – GT PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO [Trabalho encomendado], 24., 2001. Anais... Caxambu, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos da construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GREGGIO, Maria Regina; ARAÚJO, José Newton G. Crônica de uma tragédia anunciada. In: SOUZA, Mériti de; MARTINS, Francisco; ARAÚJO, José Newton Garcia de (Org.). **Dimensões da violência**: conhecimento, subjetividade e sofrimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambiguidade. Campinas: Autores associados, 1996.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escola, galeras e narco-tráfico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

GRINSPUN, Mírian Paura Salrosa Zippin; AZEVEDO, Nyrma. **Subjetividades, contemporaneidade e educação**: a contribuição da psicologia da educação. Disponível em: <<http://23.reuniao.anped.org.br/textos/2036.t.pdf>>. Acesso em: 23 jun.2014.

HOUAISS, Antônio. **Novo dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ITANI, Alice. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 47, dez. 1998.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de Grupos Focais. **Psicologia em revista**, Belo horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004.

LAGE, Maria Campos; GODOY, Arilda Schmidt. O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v.9 , n.4 , p. 75-98, maio/jun. 2008.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.54-66.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas, **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10158901517-45222012000100002>>7. Acesso em: 11 mar. 2015.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Edileusa E.; MACHADO, Lucília. Gestão das evasões estudadas nas licenciaturas no contexto do Reuni. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, n. 52, p. 79-102, jan./abr. 2014.

LIPP, Marilda Novaes. O stress do professor de pós-graduação, In: LIPP, Marilda Novaes (Org.). **O Stress do professor**. Campinas: Papirus, 2006.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MACIEL, Maria R. A questão da intersubjetividade no espaço escolar e os processos de subjetivação contemporâneos. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, , p. 1-9, jan./dez. 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Vertice, 1987. (Biblioteca vértice, 7).

MARINHO, Karina R. L. et al. Violência, medo e desempenho escolar. **Informativo CRISP** - Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança. Belo Horizonte, ano 3, n. 6, set. 2004.

MARRA, Célia A. S. **Violência escolar**: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. São Paulo: Annablume, 2007.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos; TOSTA, Sandra Pereira. Violência escolar: percepção e repercussão no cotidiano da escola. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira. (Org.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 153-190.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. Violências escolares: onde está a culpa? In: ROSÁRIO, Ângela Buciano do; MOREIRA, Jacqueline de Oliveira (Org.). **Culpa e laço social**: possibilidades e limites. Barbacena: EdUEMG, 2013. p. 209-221.

MARTINS, Vicente. **Lei 9.394/96**: as 10 concepções da aprendizagem. [S. l.]: Diretio Net, 18 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1375/Lei-9394-94-As-1>>. Acesso em 15 abr. 2015.

MELEIRO, Alexandrina M. A. da S. O stress do professor. In: LIPP, Marilda Novaes (Org.). **O stress do professor**. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.p.11-27.

MELO, Maria Lúcia de A. **Subjetividade e conhecimento**: miradas pedagógicas. São Paulo: Vetor, 2002.

MESQUITA NETO, Paulo de (et al.). **A violência do cotidiano**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001. (Cadernos Adenauer, 1)

MICHAUD, Ives. **A violência**. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa. Lei 17600, de 01 de julho de 2008. Disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências. **Minas Gerais Diário do Executivo** - 02 jul. 2008, p. 1 COL. 1. Disponível em: < <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=17600&comp=&ano=2008>>. Acesso em: 28 out. 2015.

MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa. Lei nº 14.694, de 30 de julho de 2003. Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de Resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/legislacao_tributaria/leis/l14694_2003.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n. 2197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf86>>. Acesso em: 25 out. 2015.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Planejamento e Gestão e a Secretária de Estado de Educação. **Resolução n. 7110, de 6 de julho de 2009**. Define metodologia de Avaliação de Desempenho individual - ADI- e Avaliação Especial de Desempenho – AEDI – dos servidores em exercício na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Violência e saúde como um campo de interdisciplinaridade de ação coletiva. **História, Ciências e Saúde**, Manguinhos, v. 4, n. 3, p. 513-531, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1375/Lei-9394-94-As-1>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

NAMORADO de aluna bate em professor dentro de escola em BH: o docente flagrou a menina fazendo um trabalho para o companheiro durante a aula. [Belo Horizonte]: R7, 4 set. 2013. (Notícias). Disponível em: < <http://noticias.r7.com/minas-gerais/namorado-de-aluna-bate-em-professor-dentro-de-escola-em-bh-04092013>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

NASCIMENTO, Luciana K. do. **Anotações de aula**: disciplina: análise de dados qualitativos - o suporte de softwares em processos de categorização. 2012. Tese (Doutorado)-Programa de pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p 217-233.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

ODÁLIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, Luís Roberto C. de O. Prefácio In: SOUZA, Mériti de; MARTINS, Francisco; ARAÚJO, José Newton Garcia de (Org.). **Dimensões da violência**: conhecimento, subjetividade e sofrimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.7-11.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, PR , n. esp. 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Maria das Graças de. **Condições de trabalho, gênero e saúde**: sofrimento e estresse: um estudo de caso com os profissionais docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte. 2001. 171f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Gestão das Cidades. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Violência na escola**: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003.

PAREDES, Eugenia Coelho; SAUL, Léa Lima; BIANCHI, Kátia Simone da Rosa. **Violência**: o que têm a dizer os alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana. Cuiabá: EDUFMT, 2006. (Educação e psicologia, 2)

PATTO, Maria Helena Souza. **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do psicólogo, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

REINHOLD, Helga H. O burnout. In: LIPP, Marilda Novaes (Org.). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.p.63-80.

RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, n.04, p.129-148, maio 2008.

RIGOTTI, José Irineu; TOSTA, Sandra (Coord.). **Rede particular de ensino: vida de professor e violência na escola**. Belo Horizonte: SIMPRO-MG, 2009. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/conteudos/detalhes.aspx?idCanal=118&IdMateria=1286>> Acesso em: 25 out. 2015.

ROCHA, Gilmar. Complexo de Emílio: da violência à síndrome do medo contemporâneo. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira. (Org.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.191- 218. (Coleção Cultura, Mídia e Escola),

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROMERO, Emílio. Para uma psicopatologia da vida cotidiana: tendências sociais dissolventes e conflitos, desafios e ameaças na vida cotidiana. In: RIBEIRO; ROMERO. **Vulnerabilidade humana e conflitos sociais** (Org.). São José dos Campos: Della Bídia Editora, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Luciano C. da; NOGUEIRA, Maria Alice. Indisciplina ou violência na escola? Uma distinção possível e necessária. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira. (Org.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Cultura, Mídia e Escola).

SILVA, Marilda. A violência escolar na voz de futuros professores: uma probabilidade de produção da cultura da violência em ambientes escolares? **Educar em Revista**, Curitiba, n.49, p. 339-353, jul./set. 2013.

SILVEIRA, Daniel R.; MAHFOUD, Miguel. Condições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n.4, out./dez. 2008.

SPÓSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação da USP- Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: Subjetividade, prática e saberes no magistério. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 10., 2002. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: P&A Edit.,2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência e Educação**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência e Educação**, São Paulo, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **A escola brasileira e a estabilidade social**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999. (Educação no Brasil)

TOSTA, Sandra Pereira et al. Rede particular de ensino em MG: vida de professor e violência na escola. **Relatório de Pesquisa**. Belo Horizonte: PUC Minas; Sinpro Minas, 2009.

VISCARDI, Nília. **Enfrentando la violencia em las escuelas**: um informe de Uruguay. [S. l.]: UNESCO, 2003.

WASELFISZ, Júlio. **Relatório de desenvolvimento juvenil**: 2007. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os professores

- a) O que você considera violência escolar
- b) Você já presenciou ou se envolveu em violência na escola?
- c) Como você se vê diante dessas situações de violência no âmbito escolar?
(relatos, sentimentos, pensamentos, atitudes, consequências, conclusões...)
- d) Que tipo de professor você gostaria de ter?
- e) Que preparo você acha necessário ao professor para o enfrentamento dessa violência?

APÊNDICE B - Carta-convite aos professores

Prezado (a) professor(a)

Recordo-lhe que sou Célia Marra que estive, no primeiro semestre, numa reunião de professores no sábado na E.E..... Na ocasião, expus meu projeto de pesquisa de doutorado sobre “Subjetividade do professor em tempos de violência na escola pública”, e em que, com a permissão da diretora, pedi a colaboração dos professores. Agora, venho lhe pedir a oportunidade de lhe entrevistar, por uma hora, no horário em que puder me receber na escola. Sua preciosa colaboração é determinante para meu trabalho e por isso lhe agradeço muito. Aguardo sua resposta e lhe peço para me informar em quais séries você exerce a docência.

Atenciosamente.

Belo Horizonte, 10 de agosto de 2014.

Célia A. Santos Marra- ceadipsi@gmail.com tel. 3261 47 40.

APÊNDICE C - Carta-convite aos professores

Prezado professor

É com grande alegria que recebi seu e-mail como um aval para que eu prossiga com minha pesquisa sobre a “Subjetividade do professor em tempos de violência na escola pública”. Isso vem constatar que o professor continua disposto a colaborar para que a escola cumpra seus objetivos. Tal como você, eu também trabalho, além de pesquisar sobre a educação. Assim, caro professor, eu preciso que me envie os dias e horários de sua disponibilidade para que eu possa montar uma agenda, se possível antes de suas férias, para conversarmos sobre esse tema inquietante.

Agradecendo-lhe essa oportunidade, aguardo sua comunicação.

Belo Horizonte, 15 de setembro de 2013.

Célia A. Santos Marra.

ANEXO A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação / Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

No registro CEP: 10 945 912-9.00005137

Título do Projeto: Subjetividade do professor em tempos de violência na escola pública.

Prezado Prof. (a).

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivo a discussão sobre a violência na contemporaneidade, que chega aos portões da escola e em seu interior. Considerando especialmente a docência, na figura do professor em situação de violência, se pretende discutir o impacto dessas vivências na sua vida pessoal e profissional. A sua contribuição nesse estudo consiste em participar de uma entrevista individual e uma discussão em grupo focal sobre a docência e as violências em âmbito escolar. Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhuma gratificação financeira por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação e a escola em que atua, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa individualmente. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão. Pretende-se, com os resultados da pesquisa, subsidiar políticas de assistência aos professores da rede pública de ensino, melhorando a qualidade da educação e a redução de conflitos prejudiciais ao processo educativo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradecemos sua colaboração.

Pesquisador responsável: Célia Auxiliadora dos Santos Marra
Rua Zurick, 1535 – Jardim América, Belo Horizonte, Minas Gerais.
(31) 365343315 – ceadipsi@gmail.com

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof^a. Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

.....

Assinatura do participante.....

Data: Belo Horizonte,dede 2013.

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome: Célia auxiliadora dos Santos Marra

Assinatura do pesquisador:.....

Belo Horizonte,dede 2013.

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517 CEP 30535.610 -
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil e-mail: cep.proppg@pucminas.br

ANEXO B - Termo de Compromisso

Como diretora da E. E. -----, declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. 196/96 e suas complementares. Essa instituição se coloca disponível para o desenvolvimento da pesquisa "Subjetividade do professor em tempos de violência na escola pública", de autoria de Célia Auxiliadora dos Santos Marra, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia-doutorado da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tal pesquisa somente começará após a avaliação e aprovação da mesma pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de abrangência na Secretaria de Saúde de Belo Horizonte (SMSA-BH).

Desse modo, reitero meu consentimento para a execução deste projeto, dentro das condições acima expostas, uma vez que a produção de conhecimento oriunda desse trabalho é de interesse dessa diretoria.

É o que cumpre e declara.

Cordialmente,

Nome: ----- RG:-----

Diretora da E. E.-----

Rua -----, n-----Bairro-----Belo Horizonte - MG.