

CLAUDIVAN SANCHES LOPES

**A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UEM, DEZEMBRO DE 2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO**

Dissertação apresentada por Claudivan Sanches Lopes ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação – Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Gasparin
Orientador
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Luiz Carlos Rocha
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Dedico este trabalho

A todos os professores e alunos dos estabelecimentos pesquisados, que em meio a um árduo cotidiano, se disponibilizaram a falar de suas angústias, frustrações e “sonhos” de uma escola sem violência.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. João Luiz Gasparin pela dedicação, paciência e amizade.

Às Professoras e Professores Dr^a.Lizete Shizue Bomura Maciel, Dr^a.Regina Maria Pavanello, Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori, Dr^a.Isilda Campaner Palangana, Dr^a. Solange F. Raimundo Yaegashi, Dr^a. Maria Lucia Boarini, Dr. Jean Vincent Marie Guhur, Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo, Dr. Adriano Ruiz e Dr. Luiz Carlos Rocha pelo incentivo e pela apresentação de idéias e sugestões valiosas.

Ao colegas de curso Telma, Maria de Jesus, Marco Antonio, Cleumir, Celma, Alexandre, Aluísio, Ana Cristina, Cristiane, Elisabeth, Eronildo, Isabeth, Jane, João Ivo, Márcia Adriana, Michel, Solange, Wilians e Marco Aurélio pela amizade, partilha e solidariedade.

Aos amigos da Comunidade Atos (Roseli, Edmilson, Paulo, Rosana, Michele, Paulo Branco, Priscila, Emerson, Chislaine, Bráulio, Bia, Marcos, Alexandra, Deusa, Fernando, Sueli e Isilda) e Grupo de Oração *Miles Domini* pelo carinho e incentivos diários.

À Joana e Ana Elisa pelo carinho em “ouvir” e compartilhar “mais íntimo” das angústias e frustrações enfrentadas.

A Sergio e Shiderlene pelo apoio e incentivo inicial.

Aos professores, alunos, diretores, equipes pedagógicas e funcionários das escolas pesquisadas.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

A Deus, por todas as pessoas direta ou indiretamente acima relacionadas, pela vida, por tudo...

O MATO GROSSO E AS FLORES

*Pensava eu que tudo já sabia
Depois de longos anos a ensinar
Quando o destino me fez deslocar
P'ra uma escola que eu não conhecia.*

*Não tinha alunos lá que procurassem
O que nos livros vem ou eu dizia;
A violência era o que os movia
Sem nada ter com que se motivassem.*

*Parei... e decidi não ensinar
Sem antes ver alguém naquela gente
Que tem capacidade para amar.*

*Depois de navegar nos seus valores,
Passei a ver então à minha frente
O mato grosso a transformar-se em flores!*

(Feliciano H. Veiga)

RESUMO

Este trabalho discute a questão da violência no espaço escolar, tendo como foco principal de análise a relação professor-aluno. Com base em pesquisa bibliográfica e em dados coletados em pesquisa de campo, realizada em duas escolas públicas estaduais da cidade de Maringá-Pr, busca-se avaliar e caracterizar a violência escolar a partir de categorias de análises que emergiram das próprias entrevistas realizadas com professores e alunos desses estabelecimentos. Dispensa-se, portanto, especial atenção à percepção que professores e alunos têm do fenômeno no desvelar de sua angústia e apreensão. Verificou-se que, a despeito das notícias veiculadas pelos meios de comunicação, a maior parte da violência identificada no âmbito dessa relação não está relacionada ao paroxístico, mas a um conjunto extremamente diverso de “pequenas violências”, que no entanto vêm aumentando quantitativa e qualitativamente. Constituída principalmente pelo desrespeito, ameaças e agressões verbais, essa categoria de violência tem provocado o exacerbamento dos conflitos próprios da relação professor-aluno, dificulta o processo ensino-aprendizagem e pode propiciar o desenvolvimento de violências maiores. Compreende-se a violência escolar como expressão da profunda crise de identidade pela qual passa a instituição escolar como um todo, e mais especificamente, ela revela a crise da relação professor-aluno. Mais amplamente e acentuando a complexidade da questão, advoga-se a idéia de que o fenômeno tem profundas raízes na injusta e excludente sociedade em que vivemos, se alimenta de situações familiares marcadas pela desestruturação e pela violência social e pode se fortalecer ou ser produzida no interior de cada escola por seus métodos e padrões de ensino.

Palavras-chave: instituição escolar, relação professor-aluno, violência escolar

ABSTRACT

An analysis of violence on the school premise, with special reference to teacher-pupil relationships, is provided. Through bibliographical and data research in two state public schools in Maringá PR Brazil, violence in schools was evaluated and characterised from parameters brought forth in interviews with teachers and pupils of the above mentioned schools. Special attention has been given to the awareness which teachers and pupils have with regard to the phenomenon in the wake of their anguish and apprehension. In spite of news and information highlighted by the media, most violence within this environment is not related to paroxysm, but to a highly diversified set of episodes involving petty violence which is on the increase not only in number but also in kind. This type of violence is chiefly made up of lack of respect, threats and verbal aggressions. It has caused an escalation of conflicts in teacher-pupil relationships, made difficult the learning-teaching process and may develop into large-scale violence. The deep identity crisis through which the school institution in general is enduring may be expressing itself by the violence experienced in the school. More specifically, it unmasks a crisis in the teacher-pupil relationship. Within a broader view and emphasising the complexity of the problem, a hypothesis may be forwarded that the phenomenon may be attributed to the Brazilian unjust and excluding society and nourished by family situations marked by deep ruptures and social violence. It may be reinforced or reproduced in the school environment by the latter's methods and teaching patterns.

Key words: school institution; teacher-pupil relationship; violence in school.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	O QUE É VIOLÊNCIA?.....	15
1.1	O CONCEITO DE VIOLÊNCIA.....	15
1.2	O CONCEITO DE VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	22
1.2.1	Uma visão histórica.....	22
1.2.2	Um retrato do presente.....	28
1.2.2.1	A violência da sociedade.....	31
1.2.2.2	A violência do indivíduo.....	34
1.2.2.3	A violência da instituição escolar.....	39
1.2.2.3.1	<i>Althusser: a escola como aparelho ideológico de Estado.....</i>	<i>40</i>
1.2.2.3.2	<i>Bourdieu e Passeron: a teoria do sistema de ensino enquanto Violência simbólica.....</i>	<i>42</i>
1.2.2.3.3	<i>Para além das teorias crítico-reprodutivistas: outras alternativas teóricas.....</i>	<i>44</i>
2	A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	47
2.1	UMA VISÃO HISTÓRICA DA VIOLÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	51
2.2	ENSINAR E APRENDER EM UMA SOCIEDADE VIOLENTA.....	60
3	DA PESQUISA DE CAMPO.....	66
3.1.	DA METODOLOGIA.....	68
3.2	APRESENTAÇÃO DA ESCOLA 1.....	73
3.3	APRESENTAÇÃO DA ESCOLA 2.....	75
3.4	AS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS.....	78
3.4.1	A relação professor-aluno: a percepção de seus protagonistas.....	78
3.4.1.1	A intensificação dos conflitos.....	79
3.4.1.2	O desinteresse do aluno pelo conteúdo escolar.....	81
3.4.1.3	A idealização da relação.....	83
3.4.1.4	A valorização da interação afetiva e a secundarização dos conteúdos.....	84
3.4.1.5	A falta de preparo do professor.....	86
3.4.1.6	A crise de autoridade docente.....	88

3.4.2	A violência na percepção dos professores e dos alunos.....	92
3.4.2.1	Desrespeito.....	92
3.4.2.2	Violência verbal.....	95
3.4.2.3	Ameaças.....	97
3.4.2.4	Violência física.....	99
3.4.2.5	Vandalismo.....	102
3.4.2.6	Violência simbólica.....	102
3.4.2.7	Condições de trabalho/estudo do professor/aluno.....	103
3.4.2.8	Situações de discriminação, racismo e humilhação.....	105
3.4.3	Reflexos da violência na relação professor-aluno.....	106
3.4.3.1	A evasão escolar.....	107
3.4.3.2	A síndrome de <i>Burnout</i>	109
3.4.4	As causas da violência escolar na ótica de professores e alunos.....	110
3.4.4.1	Os problemas socioeconômicos.....	111
3.4.4.2	A desestruturação familiar.....	113
3.4.4.3	A influência dos meios de comunicação.....	115
3.4.4.4	A questão das drogas.....	117
3.4.4.5	A ineficácia das normas e regulamentos.....	118
3.4.4.6	As atitudes dos professores.....	119
3.4.4.7	A violência da instituição escolar.....	120
3.5	REFLEXÕES ACERCA DAS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS.....	121
	CONCLUSÃO.....	132
	REFERÊNCIAS.....	138
	APÊNDICE.....	145

INTRODUÇÃO

A questão da violência na escola pode ser tomada como mais um componente do “mal-estar” que atualmente toma conta da profissão docente e da educação escolar como um todo. Não se restringindo ao sistema escolar nacional, a violência no âmbito dessa instituição tem-se constituído nos últimos anos como um problema de amplitude global. Tal fato se caracteriza pela realização, nos dias 05,06 e 07/03/2001, na sede da UNESCO (órgão da ONU para a educação e cultura), em Paris, da primeira conferência mundial sobre violência nas escolas. O evento contou com a presença de 400 especialistas e responsáveis por políticas públicas, provenientes de cerca de 30 países, dentre os quais, o Brasil. Portanto, estamos diante de uma problemática que, a despeito das especificidades próprias de cada país, vem-se universalizando.

O fenômeno, que possui determinações complexas, tem colocado à baila a relação professor-aluno, que assume, em algumas situações, não nos parece exagero dizer, uma certa dramaticidade. A intensificação dos conflitos, próprios dessa relação, acaba por gerar uma espécie de “guerra” não declarada, onde tem-se apenas perdedores: os professores, pelo estresse físico e psíquico a que estão submetidos, e os alunos, por terem à sua frente mais um obstáculo na produção de seu conhecimento, imprescindível para o exercício da cidadania. Os padrões tradicionalmente convencionados pela sociedade já não dão conta de regular os conflitos dessa relação, hoje exacerbados pela multiplicação de atitudes que podemos caracterizar como violentas. A idealização do aluno, do professor, da instituição, ou o olhar-para-trás, a “saudade daquele tempo”, também idealizados, apenas multiplicam as angústias. Enfim, somos forçados a olhar para os desafios do presente.

Diante desse quadro nos perguntamos: quais os fatores que explicam a “crise” da relação “professor-aluno” em nosso tempo? Qual a amplitude do fenômeno da violência nessa relação? Como essa violência interfere no processo ensino-aprendizagem? Quais as modificações determinadas pela violência em tal relação? Quais as causas do fenômeno? Em que bases fundar uma “nova” relação professor-aluno?

Diante desse quadro temos por objetivo geral discutir o fenômeno da violência no âmbito das escolas públicas da cidade de Maringá-Pr, tendo como foco principal de análise a relação professor-aluno. Pretendemos, dessa forma, analisar as transformações paradigmáticas que vêm ocorrendo na relação professor-aluno, buscando identificar seus novos significados sociais.

Especificamente, queremos avaliar o grau de violência que se instaura, atualmente, nas escolas públicas de Maringá, dispensando especial atenção à percepção que alunos e professores têm do fenômeno. Por fim, buscando identificar possíveis causas, desejamos apontar os reflexos da violência escolar na relação professor-aluno e no processo educacional com um todo.

A escolha desse tema como objeto de estudo brotou de angústias surgidas a partir de nossa própria prática pedagógica enquanto professor da área de Geografia, já militando há cerca de nove anos no magistério público do Estado do Paraná.

Trabalhar em escolas públicas tem-se constituído na atualidade uma tarefa árdua e difícil. Tais dificuldades se expressam por inúmeras questões como os já conhecidos baixos salários, as más condições de trabalho, explicitadas por um elevado número de alunos em sala de aula, falta de material didático apropriado etc. Vinculado a todas essas questões incorpora-se hoje um novo problema que se avoluma rapidamente e assusta. Trata-se da presença da violência no cotidiano da escola.

Um certo clima de perplexidade reina entre aqueles que trabalham nas escolas, e já há muito tempo prolifera um certo desânimo em relação às condições objetivas de trabalho e ao relacionamento, cada vez mais difícil, entre alunos e professores. Se há alguns anos a questão central era a indisciplina, hoje já podemos falar da ampliação desta questão na forma de violência.

A escola, que chegou a ser chamada de “segundo lar” ou apêndice de casa, aparece hoje como local perigoso, onde não há previsibilidade sobre o que pode acontecer. Em uma recente “*blitz*”¹, realizada pela Polícia Militar em escolas públicas da cidade de

¹ Conforme reportagem do Jornal: *O Diário do norte do Paraná*. 23 de out. de 1998, p. 6.

Maringá, foi apreendida uma grande quantidade de objetos que podemos caracterizar como armas: canivetes, estiletes, tacos de beisebol, correntes e até um “soco-inglês”. Um número crescente de alunos está indo armado para a escola. Há uma certa desconfiança no outro, e a idéia é estar preparado para qualquer eventualidade, inclusive para promover a “justiça”. Ou seja, a autoridade da instituição escolar e de seu principal representante – o professor – já não é capaz por si só de garantir a segurança e a tranqüilidade necessárias ao processo educacional.

O que sentimos, e aqui caracterizamos como angustiante, é que de certa forma os professores não conhecem mais seus alunos. Tornaram-se estranhos uns aos outros. Frases do tipo: “não sei mais quem são meus alunos”, “tenho **medo** de ser atacado, agredido fisicamente”, podem corriqueiramente ser ouvidas em reuniões pedagógicas e nos momentos de intervalos das aulas. Por outro lado, o aluno parece não ter claro que o professor é seu aliado. A figura do professor lhe parece, muitas vezes, distante e repressora. Temos, pois, de forma geral, o estabelecimento de um “mal-estar” com determinações ainda difusas e complexas, onde as relações tendem à impessoalidade. Equivocadamente, o problema do professor passa a ser o aluno e o do aluno, o professor. Obscurecendo-se a multideterminação do fenômeno, a questão é tratada como um problema individual, meramente interpessoal, desprezando-se a dinâmica da instituição escolar e a realidade social na qual está inserida.

A escola parece assumir radicalmente o **medo** como um componente a mais da “sua personalidade”, cooperando assim, para o fortalecimento da “personalidade urbana”² deste início de milênio. Os muros altos da escola (e cada vez mais altos) não nos livram desse estigma. Enfim, observamos professores cada vez mais acuados, sem condições objetivas de trabalho³ que lhes permitam a realização de um projeto pedagógico eficiente e que vá ao encontro da expectativa de uma clientela com valores muito diferentes ou até antagônicos aos seus, mas que necessita de uma formação adequada para alcançar a cidadania. Em síntese, a presença mais intensa da violência no cotidiano

² De acordo com Regis de Moraes em sua obra, **O que é violência urbana**, o **medo**, principalmente nos grandes centros urbanos é, cada vez mais, uma espécie de “pão cotidiano dos cidadãos” (1985, p. 12).

³ Em Portugal, por exemplo, de acordo com SILVA(2001), estas dificuldades já levaram os professores a solicitarem ao governo um subsídio de risco, semelhante à remuneração complementar que recebem os funcionários de estabelecimentos prisionais.

da escola tem aumentado a complexidade da relação professor-aluno e tornado mais agudos os conflitos próprios da relação. As dificuldades em gerir esses conflitos revelam uma certa “crise” da relação e apontam que os padrões tradicionalmente aceitos já não dão conta de regular essa relação, estando esta sem sustentação na sociedade.

Esse conjunto de questões constitui nossa problemática de investigação e, com certeza, expressa as angústias de uma parcela significativa dos educadores de nosso tempo.

Procurando responder aos questionamentos levantados, nossa investigação buscou dados teóricos que pudessem subsidiar a discussão do tema, e nos dados da pesquisa de campo buscou ouvir, através de entrevistas, professores e alunos.

A sistematização de todas as informações obtidas encontra-se estruturada em três capítulos. Iniciamos o primeiro capítulo nos debruçando sobre o conceito de violência em seu sentido mais amplo. A partir dessa discussão, buscamos delimitar o conceito de violência na educação escolar, ressaltando, entretanto, a multiplicidade de enfoques que o tema permite. Nesse intento, apresentamos, de maneira crítica, uma discussão em torno do conceito de violência escolar, analisando as formas contemporâneas, ou conjunto de variáveis tomados para o devido estudo do tema. Abordamos, fundamentalmente, os aspectos estruturais dessa violência: a violência da sociedade, a violência do indivíduo e a violência da própria instituição escolar.

No segundo capítulo, abordamos, especificamente, a violência na relação professor-aluno. Após um breve histórico a respeito do fenômeno nessa relação, buscamos caracterizá-la a partir das modulações que assume na atualidade, tentando capturar suas especificidades. Sem a intenção de dicotomizar a questão ou buscar culpados diretos, apontamos para os desafios de ensinar (a função básica do professor) e aprender (a função básica do aluno) em uma sociedade marcada por múltiplas formas de violência e opressão. Enfatizamos que a perversa relação violência-educação fere terrivelmente o processo ensino-aprendizagem e se constitui em um severo inimigo da cidadania.

No terceiro e último capítulo, apresentamos os dados coletados em pesquisa de campo realizada em duas escolas da cidade de Maringá-Paraná. Tentado abdicar de

juízos morais e idéias pré-concebidas, analisamos a percepção que alunos e professores têm do fenômeno da violência escolar, buscando caracterizar e avaliar o grau de violência que aí se instaura, e seus reflexos na relação professor-aluno e no processo educacional como um todo. Por fim, realizamos uma necessária reflexão, que consiste em contrastar o referencial teórico que subsidia este trabalho e os dados empíricos obtidos. Apresentamos, ainda, no intuito de colaborar no equacionamento de tão grave questão, críticas e sugestões a possíveis estratégias de intervenção e encaminhamento de soluções.

CAPÍTULO I

1. O QUE É VIOLÊNCIA?

1.1 O CONCEITO DE VIOLÊNCIA

A primeira questão com a qual nos deparamos ao tratar da violência como tema acadêmico diz respeito à dificuldade de conceituá-la devidamente. Uma busca cuidadosa na literatura nos faz concluir estarmos, diante de um termo que possui determinações complexas e que comporta contradições e ambigüidades.

A definição do caráter violento de um ato depende dos valores culturais de cada grupo social, das circunstâncias em que foi praticado e até de disposições subjetivas. Apesar de nossa cultura, pelo menos nos valores expressos no senso comum, condenar a prática da violência, dificilmente, por exemplo, deixaria de aprovar sua utilização na contenção de algum tirano sanguinário ou autor de assassinatos em série. Sua utilização, neste caso, dentro de certos limites, não seria classificada como um ato desumano, mas, pelo contrário, poderia até merecer elogios. Por outro lado, a despeito de todo o horror dedicado a esse fenômeno, como explicar a atração e o fascínio espetacular que a violência, presente virtualmente em programas de televisão, em jogos, videogames e filmes exerce sobre uma parcela considerável de adolescentes e jovens? Assim, em qualquer campo do conhecimento, seja na filosofia, seja na sociologia ou na educação, como aqui iremos destacar, a precisão em torno da apreensão do conceito de violência é problemática.

Diversos autores, como BOBBIO; MATTEUCCI e PASQUINO (1986); MICHAUD (1989); AQUINO (1998); CANDAU (2000); LUCINDA; NASCIMENTO e CANDAU (1999), MINAYO et alii (1999), ao elegerem a violência como tema de análise, enfatizam a complexidade no que se refere ao sentido exato do termo, e, mesmo pensadores já considerados clássicos, que se dedicaram a produzir livros inteiramente dedicadas a esse tema, como GEORGES SOREL (1847-1922) – **Reflexões sobre a violência** – e HANNAH ARENDT (1906-1975) – **Da violência**, não se propuseram a definir o termo de forma explícita.

MICHAUD (1989, p. 14), dissertando sobre a complexidade e o necessário enquadramento histórico do termo, nos adverte afirmando:

É preciso estar pronto para admitir que não há discurso nem saber universal sobre a violência: cada sociedade está às voltas com sua própria violência segundo seus próprios critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito. As grandes questões filosóficas e às grandes respostas se substituíram e se substituem, cada vez mais, as ações através das quais as sociedades se administram.

No léxico encontramos que violência é “1.Qualidade de violento. 2. Ato violento; 3. ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação” (FERREIRA, 1999, p. 2076). É importante observar que, embora o termo exprima atribuições e significados de tendência nitidamente negativa, ou seja, liga-se ao ato de constranger física ou moralmente, a presença da expressão “uso da força” suscita controvérsias acerca da legitimidade contextual de sua utilização, que em alguns casos, seria salutar. É nesse sentido que MICHAUD (1989, p. 8), discorrendo sobre o sentido etimológico do termo, diz

‘Violência’vem do latim ‘violentia’, que significa violência, caráter violento ou bravo, força. O verbo ‘violare’ significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a ‘vis’que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra vis significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e portanto a potência, o valor, a força vital.

Não pode passar despercebida a ambigüidade revelada. Como diz AQUINO (1998, p. 13), “o termo não implica exclusivamente uma conotação negativa. Ou melhor, ele comporta uma ambivalência semântica digna de interesse”. Por comportar significados tais como: “força”, “vigor” ou “potência”, tal termo carrega, ao mesmo tempo, conotações que podem ser positivas ou negativas. Assim, AQUINO (1998, p. 14) conclui que, “uma ação desencadeadora de algo novo poderia, portanto e em certa medida, ser conotada como violenta da mesma forma que uma ação que visasse ao oposto, ou seja, à manutenção de um estado qualquer”.

A positividade da violência, enquanto “potência” criadora ou fundadora de uma nova ordem, pode ser encontrada no pensamento político de diversos autores dos séculos XIX e XX. É neste sentido que SOREL (1906), em sua obra **Reflexões sobre a violência**, exalta a violência como a **força** motriz da Revolução Operária. Identificando-a como

força ou potência criativa, atribui a esta o vigor necessário e legítimo para a autoafirmação da classe operária em sua luta contra a sociedade burguesa. É importante destacar que o autor não faz elogio à violência em si. Como afirma BARRETO (1992, p. 61),

Sorel não era um sádico ou amante da violência bruta, mas a expressão de um tipo de intelectual que iria marcar o século XX, o intelectual que sustenta ser a decadência e não a violência a maior ameaça para a sociedade. Considera, assim, que muitos dos limites morais e legais que procuram conter a violência são somente máscaras para esconder a inércia da sociedade e, também, para encobrir a violência latente no uso da força legal.

Por outro lado, ARENDT (1973), em sua obra, **Crises da República**, analisando o fenômeno da violência em sentido e em tempo distintos de SOREL, nega veementemente a possibilidade de haver algum “gérmen criativo” na violência e afirma que, “a prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas é provável que seja uma mudança para um mundo mais violento”(ARENDT, 1973, p. 151). Diferenciando “violência”, “poder”, “força” e “vigor”, a autora contesta a possibilidade da justificação da violência no campo da criatividade, ou seja, como fator destrutivo/criativo, e conclui, que “a violência não estimula causas, nem história nem revoluções, nem progresso nem reação; mas somente serve para dramatizar ressentimentos e trazê-los ao conhecimento público” (p. 149).

Não é nosso objetivo aprofundar aqui o denso pensamento desses autores, mas apenas, deixar mais clara a argumentação por nós desenvolvida até este instante; ou seja, explicitar a pluralidade de interpretações e de abordagens que o tema comporta e permite. Em síntese, evidenciar seu caráter polissêmico.

No campo que concerne às relações intersubjetivas é essencial, ao nosso ver, considerarmos aqui a contribuição de COSTA (1984), que, discorrendo acerca da origem e sobre as diversas concepções que se têm da violência, estabelece uma substancial diferença entre esta e a agressividade. A agressividade, segundo esse autor, é um componente natural (biológico) no ser humano e está ligada aos instintos de sobrevivência. A violência, por sua vez, é concebida como produto da cultura e definida como o “emprego desejado” (portanto, racional) “da agressividade” (de base instintual) “com fins destrutivos” (p. 30). Assim, diz ele, “atribuir à ‘agressividade’

toda a responsabilidade pelo aparecimento da violência na história e na cultura convence tanto quanto atribuir a responsabilidade pelo bombardeio atômico de Hiroshima à física nuclear ou às propriedades físicas do átomo” (p. 27). Portanto, segundo o autor, a violência no âmbito da interação humana somente se configura “onde a agressividade é instrumento de um desejo de destruição”(p. 30). Vemos assim, que a violência, desse ponto de vista, se caracterizaria pela intencionalidade, ou seja, uma ação agressiva passaria a ser considerada como violenta quando fosse fruto de um projeto voluntário. Essa diferenciação, ressaltada por diversos autores (FUKUI, 1992); (CANDAU, 2000); (LATERMAN, 2000), adquire suma importância, dada a especificidade deste trabalho, ou seja, a violência escolar e sua forma de manifestação na relação professor-aluno. Voltaremos mais adiante a essa temática. Por ora, o que desejamos é pontuar devidamente essa diferença, pois, sendo a escola *locus* de convivência de diferentes gerações, os conflitos, de onde é acentuadamente liberada a agressividade, são comuns, e poderíamos até dizer, que salutares. Portanto, não podem estes, de maneira generalizada, ser caracterizados como sendo violentos. Por outro lado, a falta de critérios em sua caracterização poderia nos transformar, facilmente, em cúmplices de um processo de banalização da violência e de uma concomitante reificação do ser humano.

Para MINAYO e SOUZA (Apud MINAYO et alii, 1999, p. 14), a violência tem “profundos enraizamentos nas estruturas sociais, econômicas e políticas, e também nas consciências individuais, numa relação dinâmica entre condições dadas e subjetividade”. Portanto, o conceito de violência não pode ficar circunscrito às agressões físicas, àqueles atos que se ligam ao crime, à delinquência, e que atingem diretamente a propriedade e a integridade física/psicológica da pessoa. É pois, imprescindível, considerá-lo em sua “relação dinâmica” com a violência ou violências “próprias” da estrutura social vigente. Com toda a certeza, não são essas as violências mais visíveis, aquelas pelas quais os meios de comunicação se interessam e que estampam as manchetes dos jornais, mas muitas vezes, são elas que estão na base de todas as demais violências. Referimo-nos agora, à “violência sutil” exercida pelos poderes instituídos, que, “naturalizada” por uma apreensão reducionista do significado de violência, e instalada secularmente nas opiniões do senso comum, subsidia as demais.

Nesse sentido, destacamos a seguir uma importante contribuição feita por CHAÚÍ (1999), que, contrapondo a violência à ética, amplia de forma considerável o tema em pauta, nos possibilitando, dada a complexidade e multidimensionalidade do fenômeno, uma análise mais abrangente e acreditamo-lo coerente:

Sob essa perspectiva, ética e violência são opostas, uma vez que violência significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constringer, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. Conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos. (Folha de S. Paulo, Caderno Mais, p. 3)

O fenômeno da violência, portanto, não pode ser tratado apenas no campo das relações intersubjetivas, ou seja, não podemos reduzir nossas análises, focalizando apenas o espaço que nos é mais próximo, aquele onde tecemos nossas relações cotidianas. Embora essas relações sejam de fundamental importância, e neste trabalho desejemos destacá-las como *locus* privilegiado de análises e até, no encaminhamento de soluções, não queremos autonomizá-las em relação ao todo social. O fenômeno possui raízes estruturais, ou seja, perpassa o conjunto da sociedade e muitas vezes subsidia a violência que ocorre no interior de nossas relações cotidianas. Violência que, como descreve FORRESTER (1997, p. 18),

É a mais perigosa, a que permite que todas as outras se desencadeiem sem obstáculos; ela provém de um conjunto de opressões oriundas de uma longa, terrivelmente longa, tradição de leis clandestinas. “A calma dos indivíduos e das sociedades é obtida pelo exercício de forças coercitivas antigas, subjacentes, de uma violência e de uma eficácia tal que passa despercebida”, e que, no limite, não é mais necessária, por estar inteiramente integrada; essas forças nos oprimem sem ter mais que se manifestar. Só aparece a calma a que fomos reduzidos antes mesmo de nascer. Essa violência, escondida na calma que ela própria institui, sobrevive e age, indetectável.

As considerações feitas pela autora nos põem diante da relação existente entre a violência brutal ou sanguinária, mais visível, e a violência sutil, às vezes invisível, por se “esconder nas próprias estruturas da ‘ordem social e política’”(MORAIS, 1995, p. 55). Muitas vezes, a desconsideração dessa violência ou sua naturalização, transforma-

se em empecilho fundamental ao entendimento da violência como um todo, parcializando a compreensão e, conseqüentemente, impossibilitando ações concretas de combate. Note-se, que não estamos aqui concebendo a violência brutal/sanguinária como um mero reflexo da violência estrutural, relacionando mecanicamente pobreza a violência. Absolutamente, não é essa nossa intenção. O que aqui defendemos, voltamos a afirmar, é a existência de um complexo e dinâmico entrelaçamento entre os diversos fatores que compõem o fenômeno, e que este não pode ser compreendido de forma estanque ou cristalizada.

Todas essas questões nos remetem, necessariamente, ao campo da discussão acerca dos direitos fundamentais do ser humano. Em outras palavras, à questão da cidadania. A violação de direitos humanos, como o acesso ao trabalho, à produção e ao consumo, à escola e ao conhecimento, à moradia e ao lazer, enfim, aos bens materiais e culturais socialmente produzidos é, ainda, uma injusta situação enfrentada por uma significativa parcela da população brasileira neste início de século. De acordo com os dados do Relatório do Desenvolvimento Humano, organizados pela ONU (Organização das Nações Unidas), e publicados pela **Folha de S. Paulo** dia 10/07/2001 (Qualidade de Vida, p. 9), a desigualdade de renda no Brasil continua sendo expressivamente alta: o 1% mais rico consome 46,7%, enquanto, por outro lado, os 10% mais pobres ficam com o equivalente a apenas 1% do total. O mesmo relatório indica, ainda, o aumento da proporção de pobres em relação ao conjunto total da população brasileira⁴. A cidadania, é, pois, para esse imenso contingente populacional, um projeto ainda inconcluso. Essa população, iludida pela eleição da primazia dos interesses do mercado – a ética do mercado – sobre os interesses humanos, vê-se, cada vez mais, em uma situação de exclusão social:

De fato, a cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana. O gozo dos direitos civis, políticos e sociais é a expressão concreta desse exercício. O homem, afinal, só é plenamente homem se for cidadão. Não tem, pois, sentido falar de humanização, de humanismo, de democracia e de liberdade se a cidadania não estiver lastreando a via real desse homem. (SEVERINO, 1992, p. 10)

⁴ “Em 1999, 9% da população brasileira, cerca de 15,1 milhões de pessoas, vivia apenas com até US\$ 1 por dia e 22% da população – praticamente uma em cada cinco pessoas ou então 37,0 milhões de pessoas – estava abaixo da linha da pobreza. Em 1998, os percentuais eram, respectivamente, de 5,1% e 17,4 %”. (Folha de S. Paulo, Qualidade de vida, p. A 9, 10/07/2001)

Nesse sentido, tudo aquilo que ataca a cidadania ou a reduz é uma violência. Há com toda a certeza um entrelaçamento profundo, diríamos nós histórico, entre a instituição escolar e a construção da cidadania. Por isso, deste ângulo de visão, o crescimento da violência no espaço escolar e os inúmeros efeitos que dela derivam, devem ser considerados como um atentado aos princípios constitutivos da cidadania. A violência, em todas as suas formas de manifestação, contribui para obstacularizar o acesso e o gozo de direitos socialmente adquiridos. Nega veementemente o diálogo e o estabelecimento de canais democráticos na negociação dos conflitos. Em suma, nos conduz a um processo de “desumanização”. É, portanto, uma não-cidadania:

Assim, pode-se ver que estudar a relação entre violência e educação é, hoje, forma real de se discutir a própria questão da cidadania. Não há sentimento de cidadania que não nasça das potencialidades educacionais, desde que por estas entendamos não só ensino intelectualista, mas sobretudo, a criação de condições para o exercício da participação social (MORAIS, 1995, p. 131).

A infância, a adolescência e a juventude conquistaram, principalmente ao longo do século passado, uma maior notoriedade e reconhecimento da sociedade. No bojo das reflexões trazidas pela **Escola Nova**, a preocupação com a puericultura se consolidou e transformou-se em campo específico do saber humano (CARVALHO, 1997); (WARDE, 1997). Como bem define VEIGA (1998, p. 31), “a característica mais marcante do escolanovismo é a valorização da criança, vista como ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados”. Nesse mesmo sentido, a aprovação, em nosso país, do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente⁵ – através da Lei número 8.069 de 13 de julho de 1990, deu maior visibilidade social e política aos indivíduos pertencentes a essa faixa etária da população. Entretanto, como observa BOBIO (Apud MINAYO et alii, 1999, p. 17), “há uma diferenciação bem demarcada na proclamação de um direito e na forma de desfrutá-lo efetivamente”. São os indivíduos dessa faixa etária da população os mais punidos pela violenta desigualdade social que caracteriza a sociedade brasileira.

Diante das considerações tecidas até o presente momento, podemos, baseando-nos de forma especial nos conceitos emitidos por CHAÚÍ (1999) e COSTA (1984), considerar violência toda ação consciente ou voluntária de um indivíduo, grupo ou classe, com o

propósito de impedir a outro indivíduo, grupo ou classe, o pleno exercício de um direito. Tal ação pode ser direta ou indireta, velada ou explícita, e comporta sempre a negação do outro. Inclui atos paroxísticos que provocam danos físicos, morais e psicológicos, mas não se esgota nos mesmos, podendo se manifestar também em ações como o descaso, o desrespeito, a falta de reconhecimento do valor social do outro. Portanto, mesmo reconhecendo a ambigüidade do termo e a possibilidade de identificar algum *quantum* de violência que poderíamos chamar de positiva ou criativa, neste trabalho consideraremos apenas a violência circunscrita pela definição acima. A violência se caracteriza quando os atores sociais nela envolvidos assim a qualificam, ratificando um consenso social a respeito. Deve, portanto, ser compreendida como fruto de um determinado tempo.

1.2 O CONCEITO DE VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

1.2.1 Uma visão histórica

A instituição escolar, tal como a conhecemos na atualidade, começou a se formar a partir do século XV. Podemos, assim, caracterizar essa instituição como um “produto da modernidade”, encontrando sua concretização com a Revolução Burguesa do século XVIII. Nasceu, portanto, da necessidade específica de uma determinada sociedade (a capitalista) e tinha por objetivo a transformação do homem-súdito do período medieval no homem-cidadão, ícone da modernidade. Como nos atesta DAMIS (1998, p. 16), “se para a sobrevivência das relações sociais de produção do mundo antigo e medieval a educação escolar era privilégio e necessidade de determinada classe social, para atender as necessidades do capitalismo, ela foi instituída como um direito de todos”.

A escola foi, desde o início, uma instituição central no projeto de consolidação e manutenção da sociedade burguesa e vista como instrumento valioso na equalização social. Todavia, como nos diz CAMBI (1999), o projeto de constituição da escola na sociedade capitalista foi marcado pela ambigüidade de intenções.

⁵ Dada a importância histórica deste documento e a relevância em relação ao tema que aqui tratamos, trazemos, **em anexo**, uma cópia do mesmo.

Junto com o desejo e à necessidade de se buscarem métodos mais agradáveis de ensinar, tornando os conteúdos a serem ministrados mais facilmente assimiláveis, organizou-se uma rígida estrutura disciplinar, não sendo descartada, como veremos mais adiante, a punição mais severa. Por um lado, havia o interesse de formar um homem livre que, liberto das concepções metafísicas do passado, guiasse seus atos, única e exclusivamente, pelos oráculos da nova ciência. Por outro, o caminho traçado pela pedagogia revelou um projeto fortemente marcado pelo controle, pelo governo e pelo adestramento do indivíduo. Chama-nos a atenção na leitura dos clássicos desse período e da historiografia produzida, a preocupação marcante com a disciplina dos escolares da nova escola. Assim, nos diz ARIÈS (1981, p. 169) que

No século XIII, os colégios eram asilos para os estudantes pobres, fundados por doadores. A partir do século XV, essas pequenas entidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa e submetida a uma hierarquia autoritária passou a ser ensinada no local.

E continua ele afirmando que

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino mas de vigilância e enquadramento da juventude (p. 170).

A disciplina severa, aplicada anteriormente apenas àqueles que queriam tornar-se clérigos, passa agora a ser uma exigência formal e geral de uma boa educação, inclusive para os leigos. Desta forma, as classes escolares que começaram a se formar a partir do século XVI foram erigidas, segundo ARIÈS (1981, p. 180), fundamentadas em três características principais: “a vigilância constante; a delação erigida em princípio de governo e em instituição; e ampla aplicação de castigos corporais”.

Como podemos observar, simultaneamente ao humanismo nascente e desejoso de uma escola libertadora, nasceu, contraditoriamente, uma escola de conformação.

A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação, que permaneceram no centro da história moderna e contemporânea

como uma antinomia constitutiva, talvez não superável ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno. (CAMBI, 1999, p. 203)

Quem mais brilhantemente mostrou o lado conformativo e coercitivo embutido no projeto pedagógico da modernidade/contemporaneidade talvez tenha sido Michel Foucault. Em sua obra **Vigiar e punir** (1984), o autor, fazendo a história das prisões, identifica, mais precisamente no sistema penal – mas igualmente nas demais instituições que compõem a sociedade, entre elas a escola –, uma evolução na forma de a sociedade gerir seus membros. O castigo físico, cruel, exemplar (com decapitações e mutilações diversas realizadas em sessões públicas), intensamente utilizado na época clássica, foi sendo gradativamente substituído na modernidade pelo que se chamou de “poder disciplinar”, caracterizado por Foucault como uma nova forma de gestão e controle dos homens. Baseado em métodos que permitem o controle milimetricamente calculado de todos os gestos dos indivíduos, “as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 1984, p. 126). O indivíduo era sutilmente adestrado, moldado, sofrendo uma vigilância panóptica⁶. ENGUITA (1989, p. 141), ressaltando a contribuição do autor no desvelar da **Face oculta da escola**⁷, sublinha:

Foucault mostrou que o Século das Luzes foi também o das disciplinas, o de uma “microfísica do poder” que se estende indiscriminadamente através das instituições coletivas: a prisão, o hospital, o exército, o trabalho, a escola. Ele sublinhou como, enquanto nos espaços públicos como o mercado ou a esfera política as liberdades abriram caminho, nos espaços fechados como os citados criava-se toda uma parafernália de normas, regras e controles disciplinares destinados a sufocar a iniciativa e a individualidade. Foucault destacou a difusão de mecanismos como a vigilância panóptica, a organização serial do espaço, a economia do tempo, a codificação dos movimentos, os registros e, em geral, a normalização dos indivíduos e de seus comportamentos através das instituições.

⁶ “O panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha”. (FOUCAULT, 1984, p. 177).

Foucault mostrou, a despeito dos supostos valores liberais e igualitários da instituição escolar, que esta, no exercício do poder disciplinar, cumpre a função de “produzir” indivíduos dóceis, adestrados para o trabalho, normalizados:

Digamos que a disciplina é o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força “política”, e maximizada como força útil. O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças dos corpos, cuja “anatomia política”, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas. (FOUCAULT, 1984, p. 194)

Um marco na consolidação da hegemonia capitalista, a Revolução Industrial, como sabemos, modificou acentuadamente o mundo do trabalho e, por consequência, a educação. As inovações técnicas introduzidas possibilitaram a incorporação maciça de mulheres e crianças na produção industrial. Em síntese, como afirma PINO (1992, p. 19), “a Revolução Industrial provocou transformações profundas tanto no conceito de trabalho quanto no de educação”. A esse respeito, nos informa ENGUITA (1989, p. 109):

(...) foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral, o internamento e disciplinamento das crianças em casa de trabalho e outros estabelecimentos similares foi o século XVIII.

Junto à degradação decorrente da exploração capitalista do trabalho de mulheres e crianças, nos diz MARX (1984, p. 26), em **O Capital**, ocorre a “devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de pessoas imaturas em meras máquinas de produção de mais valia”. O mesmo autor, citando um trecho do relatório de Sir John Kincaid, nos mostra a realidade de uma parcela das escolas na Escócia em meados do século XIX. Note-se, com a devida atenção, a pouca importância constatada pelo relator, em relação à aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

(...) Numa segunda escola, encontrei uma sala de aula de 15 pés de comprimento e 10 pés de largura e nesse espaço contei 75 crianças que estavam grunhindo algo

⁷ Título da obra de Mariano F. Enguita (1989). Nesta obra o autor busca desmistificar a história da instituição escolar mostrando sua relação com o mundo do trabalho.

ininteligível. Não é, porém, apenas nessas covas lamentáveis que as crianças recebem certificados escolares mas nenhuma instrução, pois, em muitas escolas onde o professor é competente, os esforços são de pouca valia em face do amontoado atordoante de crianças de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua receita, mísera no melhor dos casos, depende totalmente do número de pence, recebidos do maior número possível de crianças que seja possível empilhar num quarto. A isso acresce o parco mobiliário escolar, carência de livros e outros materiais didáticos, bem como o efeito deprimente, sobre as pobres crianças, de uma atmosfera fechada e fétida. Estive em muitas dessas escolas, onde vi séries inteiras de crianças não fazendo absolutamente nada; e isso é certificado como freqüência escolar e, na estatística oficial, tais crianças figuram como tendo sido educadas (educated). (MARX, 1984, p. 27)

Portanto, como pudemos constatar nesse breve relato, a ambigüidade apontada por CAMBI é incontestável. Apesar das promessas burguesas, insistentemente “propagandeadas”, o ideal de igualdade, fraternidade e liberdade não se objetivou. Se ainda existe em termos de declaração de direitos, enquanto prática social parece ser uma ilusão, e aponta para seu fracasso ou seu abandono. Aliás, tal ambigüidade não nos é estranha, pois nosso tempo é ainda fortemente marcado por esses contornos. Em nosso país, por exemplo, de acordo com dados do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), publicados pela **Folha de S. Paulo** dia 09/07/2000 (Caderno Cotidiano, p. 1), 1,1 milhão de crianças na faixa etária do ensino fundamental estão fora da escola e, o analfabetismo ainda atinge, respectivamente, 22% e 9% das populações negra e branca⁸. Como vemos, o acesso ao sistema de ensino, bem como a permanência e o sucesso, é ainda uma miragem para uma grande parcela da população. Podemos, portanto, em consonância com CAMBI (2000, p. 219), dizer “que hoje, de fato, as contradições da Modernidade foram “reveladas”, reconhecidas, mostrando que aquele moderno ainda está incompleto, que, para o presente, ele permanece como uma tarefa” (CAMBI, 2000, p. 219). Tarefa que, diga-se de passagem, em uma sociedade onde a violência cresce aviltantemente, comporta uma realidade complexa e desafiante.

As considerações por nós tecidas até o presente instante não nos autorizam a concluir que o projeto que tem sido executado pela sociedade capitalista seja marcado pela

⁸ Dados mais recentes da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e publicados pela **folha de S. Paulo** no dia 18/07/2001 (Caderno cotidiano, p. 5), mostram que um estudante brasileiro passa, em média, 14,9 anos na escola. Entretanto a média de anos de estudo desse mesmo brasileiro é de apenas 5,7. Tal fato revela o “fracasso dos incluídos”. Ou seja, uma significativa parcela dos estudantes que ingressam no sistema de ensino não têm conseguido lograr êxito. Em outros países da América Latina a situação é semelhante: no Uruguai e na Argentina a expectativa de anos de

unilateralidade, ou seja, explicado de maneira simplista, pela dominação – que, é bom lembrar, nunca pode ser dotada de uma eficiência total – de uma classe sobre a outra. O intento capitalista de moldar, regular, controlar e adestrar os indivíduos para a subserviência ou o trabalho não foi feito sem resistência, sem contestação. A resistência sempre esteve presente e, é bom informarmos mais uma vez, ainda pulsa e procura formas de expressão. Os desejos de emancipação ainda estão presentes.

Podemos afirmar, portanto, que durante muito tempo, quando identificada, a violência no interior da escola era analisada basicamente como a violência da escola, sendo esta exercida basicamente pelo professor e demais representantes da instituição sobre os alunos. Quando vinda do corpo discente era considerada como reação a um rígido sistema hierárquico, uma subversão a uma escola com características militares. É este o teor das críticas elaboradas por autores denominados de crítico-reprodutivistas, que durante as décadas de setenta e oitenta denunciaram a escola como reprodutora das desigualdades sociais, instrumento essencial do poder dominante em seu intento de manutenção e perpetuação do *status quo*.

Mais recentemente, a partir de meados da década de 80, paralelamente à redemocratização da sociedade brasileira, surgem diversas análises que enfatizam a violência como um fato exterior à escola. Era a violência urbana “batendo às portas” da escola, não se tratando como afirma SPOSITO (1998, p. 63), “rigorosamente, de violência escolar”. Procurava-se mostrar a escola como vítima da invasão de minorias constituídas por excluídos, ou assediada sistematicamente pelo narcotráfico, onde professores e alunos, formando um mesmo bloco, apresentavam-se como vítimas de um estado de coisas que exigia uma intervenção mais severa da parte do Estado. Em suma, tratava-se de uma questão de maior segurança.

Na atualidade, a violência que se instala no interior da escola nos surpreende por suas múltiplas e diversificadas manifestações. Extrapolando uma simples ação reativa, não pode, também, ser mais analisada puramente como um “fantasma” que a atormenta desde o exterior. Assim, a seguir nos deteremos, de forma mais específica, na análise da

escolaridade e o tempo de escolarização real, é, respectivamente, 15,2 e 8,1 no primeiro e 14,2 e 9,2 no segundo.

violência escolar como um fenômeno intramuros, buscando ressaltar suas configurações mais específicas.

1.2.2 Um retrato do presente

A questão da violência na escola é hoje, como já pudemos ressaltar na introdução deste trabalho, um problema mundial, e numerosos são os estudiosos que têm voltado suas pesquisas à discussão desse tema. Na Europa, segundo ORTEGA e MORAMERCHÁN (1997), o tema começou a ser estudado, primeiramente, nos países escandinavos, no início dos anos setenta, atingindo outros países como a Inglaterra, a Holanda, e a Espanha no final da década de oitenta e início da de noventa. Foi a gravidade do tema em pauta que levou à constituição da primeira conferência da *Comisión Europea sobre Seguridad em la Escuela*, que se realizou em Utrech (Holanda) dos dias 24 a 26 de fevereiro de 1997 (MOOIJ). Reunindo pesquisadores e representantes governamentais, o objetivo central da conferência foi discutir a necessidade de se terem escolas mais seguras. Ainda, de acordo com MOOIJ (1997, p. 29), “se dirigió particular atención al análisis de la conducta antisocial⁹ y a las posibilidades de reducir sus manifestaciones y prevenirla entre los alumnos y em las relaciones de estos últimos con los profesores dentro de um contexto comunitario”. Semelhante situação pode ainda ser identificada em países como os Estados Unidos¹⁰ e o Japão¹¹, sendo que, neste último, os primeiros estudos começaram a surgir no ano de 1992.

Vemos assim que é cada vez mais freqüente a manifestação de preocupação da população em geral e de forma especial, da comunidade científica, que, através da

⁹ O autor contrapõe tal termo ao conceito de conduta cívica. Enquanto o último se caracteriza pela cooperação, o comportamento anti-social se manifesta, por exemplo, na intimidação, no assédio sexual e na violência. (nota nossa).

¹⁰ Neste país, de acordo com reportagem da **Folha de S. Paulo**, o ano letivo 97/98 terminou com um saldo de 11 pessoas mortas e 24 feridas. A maior parte das ocorrências teve como protagonistas menores de idade que se utilizaram de armas de fogo (LOPES, 1999, p. 9).

¹¹ No Japão, que tradicionalmente tem baixos índices de criminalidade, o crescimento da violência no interior das escolas é alarmante. Um em cada três alunos japoneses já foi vítima de violência praticada por outras crianças e, desde janeiro de 1997 até maio de 1998, três professores foram assassinados por alunos (LOPES, 1999, p. 9).

realização de encontros e congressos¹², procura debater o tema e sugerir ações de combate e de controle.

No Brasil, esse tema ganha espaço nas pesquisas acadêmicas a partir do final da década de oitenta e início da década de noventa. Neste sentido, podemos aqui citar os trabalhos de GUIMARÃES (1988), FUKUI (1992), ZALUAR (1992), ADORNO (1992) e MORAIS (1995). Todavia, o tema ganhou expressão e tornou-se alvo de debate público, ocupando um largo espaço nos meios de comunicação a partir de 1998 – sendo chamado por esses órgãos de **a explosão da violência nas escolas**.

Nesse mesmo ano, na cidade de Maringá, realizou-se um encontro, organizado pela Secretaria Municipal de Educação, onde se avaliou e se discutiu, em nível regional, a extensão e a gravidade do problema. O encontro reuniu, além de funcionários da Secretaria, representantes de 38 escolas, da Polícia e do judiciário, e pôde constatar um quadro que foi descrito como caótico e preocupante.

Como muito bem afirmam LUCINDA; NASCIMENTO e CANDAU (1999, p. 13), vivemos num momento em que “as questões referentes às relações entre violência e educação ainda estão pouco estudadas”. A violência escolar é multideterminada e possui articulações e conexões diversas e complexas.

É de suma importância, neste ponto, frisar a diferenciação proposta por diversos autores, alguns já mencionados, entre a agressividade – componente natural no ser humano – e os atos propriamente violentos – que aqui se supõe serem carregados de um gesto voluntário e intencional de destruir o outro. Dessa diferenciação, podemos inferir que não podemos considerar como violência os inúmeros atritos (aluno-aluno e aluno-professor), que cotidianamente podemos assistir no pátio, nos corredores e no interior da sala de aula. A violência se caracterizaria pelo desejo consciente de destruir o outro ou imputar-lhe alguma privação, seja de ordem física seja psicológica. Em outro extremo, parece perigoso considerarmos “normais” as atitudes destrutivas que podem ser observadas. A presença cotidiana da violência na escola pode levar a um processo de

¹² Cite-se aqui o *IX COLÓQUIO: Indisciplina e Violência na Escola*, promovido pela Universidade de Lisboa, através da Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, programado para acontecer nos dias 22, 23, 24/11/2001. Justificando a realização do evento, seus organizadores informam que, embora todos reconheçam a gravidade da questão “esses fenômenos são mais conhecidos pelos relatos mais ou

banalização, podendo, por um lado, produzir indiferença e, por outro, transsubstanciar-se em “atividade lúdica”, em espetáculo. Frise-se que, pelas características arquitetônicas e espaciais das escolas, atos violentos ocorridos em seu interior (aqueles mais ligados à agressão física e ao contato corporal) são, na maioria das vezes, assistidos por colegas, fato que pode propiciar aos agressores sentirem-se justificados pela presença de uma assídua platéia.

Estas considerações nos levam necessariamente a esboços ou tentativas de diferenciar, pelo menos teoricamente, as atitudes de indisciplina e de violência. Conceitos extremamente imbricados, são de difícil diferenciação. No entanto, trata-se de discernir as más relações dos verdadeiros atos de violência (ORTEGA e MORA-MERCHÁN, 1997); (ORTEGA, 1997) de separar as manifestações de agressividade boas, salutares, que contribuem para o processo de auto-afirmação do indivíduo, daquelas que comportam um teor destrutivo. Em síntese, não se pode confundir rebeldia com delinquência e, é lógico, despendendo especial atenção à violência estrutural, não nos podemos furtar a considerar os condicionantes sociais presentes no universo estudado.

Não obstante, não desejamos, de forma parcializada, reduzir o conceito de violência escolar, tomando para análise apenas os atos paroxísticos, pois que, em nossa percepção, esta seria insuficiente para uma compreensão mais profunda do tema. Pelo contrário, pretendemos estabelecer um conceito mais amplo, pois a realidade assim se impõe. Portanto, não queremos restringir nossa análise à violência que se liga aos delitos que se acham inscritos no código penal, mas estendê-la, às “violências miúdas”, mas não menos dolorosas, que estão relacionadas ao (des)respeito, ao descaso e à negação do outro, que se traduzem na agressão verbal, em ameaças, na humilhação, na zombaria, na desestabilização emocional planejada e estrategicamente executada, e à ação que, para além da contestação ou exercício de autoridade impede ao outro o pleno exercício de direitos. Violência, que explícita ou simbólica, é destacada por CHAÚÍ (1999) como “desnaturar” e outros autores, como DEBARBIEUX (1997, p. 87) classificam como “incivilidade”¹³.

menos alarmistas da comunicação social do que pela análise mais objectiva e distanciada da investigação científica”.

¹³ Segundo DHOQUOIS (Apud DEBARBIEUX, 1997, p. 87) civilidade é “el conjunto de actitudes que consisten en tomar al ‘otro’ em consideración, a darle prueba de ‘su utilidad social’”. Assim, afirma

Aparentemente “inofensivas”, tais atitudes, por estarem mais ou menos incorporadas ao cotidiano da escola, agem na direção da degradação do cotidiano escolar e podem ser “anunciadoras de infracciones más graves”. (DEBARBIEUX, 1997, p. 87)

Estos hechos no son forzosamente punibles, pero, incluso en sus formas mais anodinas, parecen “amenazas contra el orden establecido, y trasgreden los códigos elementares de la vida en sociedad, el código de las buenas maneras”. Son intolerables por el sentimiento de “no respeto” que inducem en aquél que los sufre (DEBARBIEUX, 1997, p. 87).

Assim, podemos caracterizar a violência escolar como todo ato que impede o pleno desenvolvimento de seus atores.

Sem dúvida alguma, qualquer estudo a esse respeito deverá, necessariamente, considerar as características psicológicas do indivíduo, os condicionantes sociais estruturais e a dinâmica da própria instituição escolar, ou seja, sua organização, a maneira como executa seu projeto político-pedagógico, etc.

Assim, pretendemos, a seguir, destacar de forma crítica as três principais formas de abordagem¹⁴ que geralmente são tomadas para análise do tema em pauta. que são:

- 1- A violência da sociedade
- 2- A violência do indivíduo
- 3- A violência da escola

A interação entre essas variáveis pode, ao nosso ver, nos aproximar de uma compreensão mais satisfatória do fenômeno da violência escolar.

1.2.2.1 A violência da sociedade

Não podemos considerar a violência na escola como um fenômeno isolado. Faz-se necessária a consideração dos aspectos estruturalmente violentos da sociedade em que estamos inseridos. Ao considerarmos esses aspectos, tencionamos buscar a superação

DEBARBIEUX (1997, p. 87) “La falta de civismo es la relación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza en sí mismo y en los demás”.

¹⁴ Encontramos esta visão de forma explícita em textos de AQUINO, (1996a; 1996b); (1998), MENIN e ZANDONATO (2000), MORENO (1998) e de maneira implícita em obras de diversos outros autores.

de uma determinada visão que, enclausurando o fenômeno nos limites da própria escola, ou situando o problema unicamente no âmbito do indivíduo, produz, com muita facilidade, análises precipitadas, fragmentadas e parciais.

As causas da violência na escola, assim como na sociedade em geral, são múltiplas e complexas, mas a origem de todas elas pode estar situada nas intoleráveis condições econômicas e sociais criadas pelo tipo de modelo de desenvolvimento que foi implementado, ao longo dos anos, no Brasil (PINO, Apud LUCINDA; NASCIMENTO e CANDAU, 1999, p. 14).

O modelo de desenvolvimento implantado pelas classes dirigentes brasileiras, conforme já aponta o excerto transcrito acima, se caracterizou, de um lado, pela implementação de políticas sociais que possibilitaram uma gigantesca concentração de renda, e de outro, pela exclusão e conseqüente marginalização de uma grande parcela da sociedade. Resultou, como é do conhecimento de todos, em uma violenta desigualdade social. Os “sinais” desse processo podem ser facilmente identificados pelo exame dos índices estatísticos oficiais ou, se preferirmos, *in loco*, principalmente na periferia dos grandes centros urbanos.

A título de exemplo, poderíamos mais uma vez citar o mais recente Relatório de Desenvolvimento Humano organizado e divulgado pela UNESCO (07/2001). Neste relatório a entidade classifica os países de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede as realizações de um país em termos de esperança de vida, nível educacional e renda real ajustada. A sexagésima nona colocação do Brasil revela, sem margem a enganos, a baixíssima qualidade de vida da população, tomada em seu conjunto.

Prosseguindo, de acordo com essas idéias não podemos colocar as causas e as possíveis soluções desta questão unicamente no interior da escola, pois estaríamos, desse modo, isolando-a do todo social. Esta mesma perspectiva nos permite fugir daquela visão simplista e até preconceituosa, que atribui a causa da violência na escola unicamente aos “delinquentes” ou “maus alunos”, oriundos de famílias pobres e desestruturadas, sem considerar os aspectos estruturalmente violentos de nossa atual sociedade:

Que significado pode ter este mundo para essa multidão de marginalizados social e culturalmente? Que sentido pode ter para eles a palavra cidadania? Pior ainda, como

compreender a importância do conhecimento se sequer os direitos às condições mínimas de existência humana são garantidos (direito à vida, à alimentação, à saúde, à moradia etc.) (PINO, 1992, p. 23).

De maneira ampliada, poderíamos dizer que, nesta perspectiva, o aluno, diante de uma sociedade estruturalmente violenta, tendo que conviver diariamente com a fome, a miséria, o desemprego, revolta-se. Essa revolta é, em parte, transferida para todos os âmbitos de suas relações. Seria a manifestação visível da violência “invisível”, “calma”, “suave”, de que são vítimas.

A perversa desigualdade social, que provoca a fome, o processo de favelização, o desemprego crônico, contribui enormemente para o fracasso escolar e desfere, sem sombra de dúvida, seus mais sensíveis golpes sobre a porção jovem da população. A injusta estrutura social cumpre ainda o papel de negar sistematicamente, a milhões de jovens, expostos ao abandono e à semiformação, por mecanismos sociais “criminosos e criminógenos” (MORAIS, 1995, p.131), os instrumentos necessários para trilharem os caminhos que permitem alcançar a cidadania; e eles, não raramente, são empurrados à criminalidade, diga-se de passagem, em idade cada vez mais tenra:

Não é de hoje que a situação da infância pobre no Brasil é alarmante. Embora reconhecida, a proteção dispensada pelo poder público a esses segmentos jovens sob a forma de políticas sociais muito pouco tem contribuído para debelar a subnutrição, para diminuir os índices de mortalidade infantil, para coibir a exploração do trabalho infantil, para erradicar analfabetismo e reduzir as taxas de evasão escolar ou de baixa escolaridade. Os problemas se acumulam em espiral, crescendo em razão geométrica, tornando os programas e diretrizes implementadas inócuos em pequeno espaço de tempo. A situação de pauperização crescente que empurra grandes contingentes de crianças e adolescentes de encontro ao mundo do trabalho, em condições brutais de exploração, produz o paradoxo da sobrevivência garantida. Os mais jovens submetem-se ao mercado de trabalho em condições as mais desfavoráveis: inserem-se nas posições ocupacionais mais inferiores, onde os rendimentos são mais baixos e onde a intermitência e a insegurança constituem desafios a serem constantemente enfrentados. Desde cedo, parcelas desses jovens vêm-se constrangidos a abandonarem o lar de origem, a furtarem-se da vigilância doméstica, a constituírem novos agrupamentos familiares em que se tornam provedores. Nessa condição, a escolarização e profissionalização ficam irremediavelmente bloqueadas, contribuindo para produzir a ilusão do trabalho infantil: a incorporação precoce ao mercado de trabalho, longe de amenizar a pobreza, cumpre perversamente o papel de preservá-la (ADORNO, p. 129-130, 1992).

É neste conjunto de políticas sociais e educacionais que PATTO (1996) nos fala **da produção do fracasso escolar**. A escola, no bojo dessas políticas, ratificando muito mais perdas do que ganhos na vida de uma grande parcela da população jovem, acaba

por contribuir para o processo de reprodução do *status quo*. Assim, a escola se apresenta para “essas crianças e adolescentes como uma espécie de castigo modelar de comportamento” (ADORNO, 1992, p. 133), e não, espaço propício à construção de sua autonomia.

Enfim, o conjunto das políticas sociais e educacionais levadas a termo ao longo da história de nosso país, revela o descaso das “autoridades governamentais” com a escola pública. Mediadas pelos valores da **ética do mercado**, tais políticas têm levado ao tácito abandono da escola pública, atividade “não rentável” e muito “onerosa” aos cofres públicos. De forma explícita, estas políticas se concretizam na escassez de verbas, na falta de valorização profissional dos trabalhadores em educação e em uma gradativa transferência na responsabilidade de sua manutenção aos seus próprios beneficiários, à comunidade escolar. Encobrem-se assim as políticas perversas que reduzem a aplicação de recursos na educação pública e que não asseguram as condições materiais básicas a uma educação de qualidade. Ideologicamente, o poder dominante passa a creditar aos dominados a responsabilidade pela produção da violência e do fracasso da escola pública. Disfarça-se, desta forma, a violência de uma sociedade essencialmente desigual que nega, através de sutis mecanismos, a uma grande parcela da população, o acesso à cidadania. Como nos diz FREIRE (2000, p. 50), referindo-se ao descaso dos poderes públicos em relação às condições materiais das escolas: “como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes, se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública?(...)há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.

As análises que se pautam pelas determinações sociais (macroestruturais) são importantes na medida em que nos permitem afastar a tendência de psicologização da questão da violência na escola, discriminando os envolvidos com o rótulo de “maus alunos”, “marginais”, “maloqueiros”. No entanto, não nos parece plausível considerar a violência escolar como simples prolongamento da violência que ocorre em outros âmbitos da sociedade, tais como os estádios, as ruas, o ambiente doméstico, etc., pois cada um deles possui suas especificidades. Não podemos, portanto, voltar todos os holofotes à análise dos aspectos macroestruturais, como se a violência escolar e as demais tivessem uma única matriz e que aí imprimissem de forma mecânica seus

efeitos. Necessariamente, há que considerar a história de vida, a personalidade dos indivíduos e os aspectos violentos da própria escola.

1.2.2.2 A violência do indivíduo

De tom clínico-psicológico, esta tendência considera a violência manifestada pelo indivíduo no interior da escola como sendo o resultado do fracasso nos processos de socialização por ele vividos, em circunstâncias anteriores, principalmente no âmbito familiar. Vítimas da desestruturação familiar, esses alunos “desajustados” já trazem essa violência “de casa”. Trata-se, na maioria da vezes, de alunos que já vêm de ambientes violentos, sendo, por isso, classificados como “alunos de risco” (MOOIJ, 1997, p. 39). Em outras palavras, são indivíduos que podem desenvolver uma “personalidade violenta”. Nesta perspectiva, tratar-se-ia de “pontificar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de ‘quadros’ ou mesmo “personalidades” violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares”. (AQUINO, 1998, p. 8). Dessa análise decorrem os inúmeros “encaminhamentos” na tentativa de encontrar “alguém” – o pai ou a mãe, o orientador, o psicólogo, o policial – que possa “dar um jeito” no suposto “aluno-problema”. Os profissionais nomeados aparecem como “peritos” ou especialistas e, não raras vezes, “tratam” os casos de forma isolada, distante da classe, portanto, desvinculados dos processos de negociação coletiva, muitas vezes rotulando e discriminando o aluno. A crítica de GUIMARÃES (1996a, p. 97) vai exatamente nessa direção e aponta que:

Não sendo mais um objeto de negociação, ela enfraquece os vínculos da trama social e começa a ser tratada por especialistas. O diretor passa a depender dos “peritos” que se utilizam da força para conter o movimento de violência. Mas a ação desses peritos será pouco eficaz porque a violência não é eliminada; ela assume outras modulações e rompe regularmente, trazendo à tona tudo o que foi rejeitado.

A discriminação pode se desenvolver e, “numa situação-limite, isso é, na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, não raras vezes, é o expurgo, ou a exclusão velada sob a forma das “transferências” ou mesmo o “convite” à auto-retirada” (AQUINO, 1998, p. 9).

É evidente o predomínio deste enfoque na cobertura dada pelos meios de comunicação em relação ao fenômeno da violência no espaço escolar. Caracterizado como **a explosão da violência nas escolas**, normalmente, esse fato aparece associado à manifestação de delinquência, praticada por “maus alunos”, ou por indivíduos, considerados piores ainda, de fora da escola. Nesta perspectiva maniqueísta, a “selvageria escolar” deve ser combatida através do incremento nos aparatos de vigilância e segurança. Assim, desconsiderando-se a dinâmica da própria instituição e as relações sociais que alimentam a violência escolar, esta passa a ser vista e analisada como sendo, estritamente, um problema de polícia. Esta tendência pode ser comprovada em dois textos de jornais que tratam do tema em debate, publicados pela **Folha de S. Paulo** nos dias 07/05/1999 (Caderno Cotidiano, p. 3-4) e 30/05/2001 (Caderno Cotidiano, p. 5), os quais dizem respeito, respectivamente, às medidas preventivas adotadas no Estado do Paraná e no Estado de São Paulo.

Paraná reduz violência revistando estudantes

Em Curitiba dados da Polícia Militar indicam que houve uma queda de 34,54% em ocorrências policiais nas escolas estaduais de Curitiba (PR) depois que foram intensificadas **as revistas a estudantes dentro das salas de aula**. Diariamente, uma equipe com 50 policiais percorre as 187 escolas estaduais da cidade realizando revistas nos alunos ou promovendo palestras sobre a criminalidade entre os estudantes. Em duplas, PMs a maior parte policiais femininos chegam ao colégio e pedem autorização para o diretor. Após a permissão, sobem às salas de aula e dizem aos alunos que serão submetidos a revista. Os alunos põem seu material escolar em cima da carteira. Os policiais passam abrindo as malas e revirando cadernos. Depois, os estudantes são revistados. Com esse trabalho, a PM diz estar conseguindo diminuir a violência nas escolas públicas de Curitiba e grandes cidades do Paraná. No primeiro trimestre de 1998, houve o registro de 414 ocorrências em escolas de Curitiba. No primeiro trimestre deste ano, as ocorrências caíram para 271. O programa Patrulha Escolar existe desde 94, mas em dezembro do ano passado conseguiu autorização do Ministério Público e do Juizado da Infância e Juventude para intensificar as revistas. A promotora Ana Cristina Martins Brandão Celinski recorreu ao artigo 144 da Constituição para convencer a Justiça a autorizar as revistas. "A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e incolumidade das pessoas." Ao autorizar as blitzes nas escolas, o juiz Gil Francisco de Paula Xavier Fernandes Guerra, da Infância e Juventude, conclui que "a Patrulha Escolar tem o direito/dever de atender às solicitações dos senhores diretores de ensino no sentido de coibir a prática de atos ilícitos". **O juiz afirma, entretanto, que "procedendo a revista pessoal, recomenda-se apenas que toda e qualquer atividade, em face da particular condição do público alvo, seres em formação, seja exercida com cautela e parcimônia".** (grifos nossos).

Na outra reportagem, a ação policial cede espaço à sofisticação tecnológica. No entanto, em ambos os casos a tônica é o controle e a vigilância. A preocupação é com o “que vem de fora”.

Escolas estaduais terão alarme e câmeras

Cerca de 2.500 escolas estaduais de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio do Estado de São Paulo ganharão, a partir do segundo semestre deste ano, equipamentos de segurança, como alarmes e câmeras. A medida faz parte de um programa de segurança nas escolas do governo estadual, que já autorizou as diretorias de ensino a fazerem licitações para contratar empresas particulares encarregadas de monitorar os colégios. Não haverá policiais ou agentes de segurança dentro das escolas. Quando a empresa detectar alguma emergência no local, acionará a Polícia Militar. A secretária da Educação, Rose Neubauer, não quis dizer quanto o governo gastará com o programa, mas afirma que é metade do que o Estado gasta hoje com crimes contra o patrimônio. Segundo Rose, os casos de depredação do patrimônio das escolas respondem por 85% dos casos de violência. Esses danos custam aos cofres públicos de R\$ 20 milhões a R\$30 milhões por ano. **"Não queremos que as escolas pareçam prisões, mas temos que pensar na segurança"**, afirma. O processo de licitação para contratar as empresas de segurança e a decisão de quais escolas precisarão de alarme ou câmeras de vídeo serão feitos pelas diretorias regionais de ensino. A secretária afirmou, no entanto, que cerca de 80% das escolas de 5ª a 8ª e de ensino médio receberão algum sistema de segurança. "Em alguns casos, não há a necessidade", explicou. **Para Rose, uma das causas do aumento da violência em escolas é o fato de a rede ter se expandido nos últimos anos: "Como o acesso à escola em São Paulo está quase universalizado, felizmente, acaba-se recebendo também alunos de famílias desestruturadas"**. (grifos nossos).

Não ignoramos, de forma nenhuma, a gravidade dos problemas relacionados e a urgência em resolvê-los. No entanto, devemos estar atentos aos reducionismos e simplismos de algumas análises e propostas para a solução dos problemas escolares. Nesse sentido, é importante aqui ressaltar a pesquisa de LUCAS (1997), realizada em escolas da cidade de Boston, nos EUA. O autor, descrevendo as medidas utilizadas naquele país para combater a violência escolar, nos relata a instauração de uma verdadeira parafernália classificada como “pacote de segurança”. Esse pacote incluía

(...) Controle de acesso, detectores de metal, raio x para revista de mochilas, um sub-sistema de tranca de portas eletromagnéticas para todo perímetro de portas, um sub-sistema pré-alarme de proteção contra incêndio e contratação de novos oficiais de segurança. Os guardas extras que haviam sido admitidos foram imediatamente postos em treinamento. O número de Oficiais de Proteção escolar do sistema público estava agora acima de 3.000, com guardas nas portas da frente de cada escola elementar, um grupo pequeno para as escolas de primeiro grau e grupos grandes para as escolas de segundo grau. Com mais de 3.000 oficiais, a Divisão de Proteção Escolar estava cotada

como a nona maior força policial, do tamanho de uma cidade como Boston (LUCAS, 1997, p. 81).

Segundo o autor, o contingente de policiais instalados no interior das escolas (3.000) chegou a ser superior a todo o efetivo policial da cidade de Boston. No entanto, toda a parafernália tecnológica e o contingente policial não puderam surtir os efeitos desejados, pois,

(...) os guardas não tinham nenhuma interação com os estudantes. Quando acontecia um ato violento, era comum ver policiais correndo desesperados para impedir. Isso acabava por criar uma arena, uma espécie de espetáculo em torno do crime que todos os alunos assistiam. De certa forma, Nova Iorque começou a se perguntar se todo esse aparato para conter a violência não a estava estimulando (LUCAS, Apud LUCINDA; NASCIMENTO e CANDAU, 1999, p. 96).

E prossegue, fazendo uma importante observação:

Esqueceu-se que a escola é um lugar para educar no sentido mais amplo dessa palavra. Melhor explicando: (...) os professores reduziram seu papel a passar informações em salas de aula. (...) assuntos relacionados ao mau comportamento dos alunos eram problemas dos guardas, enquanto aos professores restava o papel de ensinar Matemática, Inglês, Física, etc. (LUCAS, Apud LUCINDA; NASCIMENTO e CANDAU, 1999, p. 97).

Muito semelhante foi a conclusão a que chegaram BATISTA e DARIO EL-MOOR (2000, p. 157), em um texto intitulado **Violência e agressão** e incluído em uma interessante obra denominada, **Educação: carinho e trabalho** (CODO, 2000). Após dois anos e meio de investigação, em que foram ouvidos 52.000 sujeitos em 1.440 escolas de todas as regiões brasileiras, as autoras afirmam:

Em nossa pesquisa, vimos que medidas de combate à violência tais como portões trancados, guardas dentro da escola não são tão efetivos como se pensa que são. Normalmente as escolas que optaram por esse tipo de combate não obtiveram resultados satisfatórios. Já aquelas que optaram por uma segurança externa juntamente com o apoio da comunidade (ou somente a participação desta) encontraram maior sucesso no combate à violência.

A presença, na escola, da polícia ou de qualquer outro “especialista” ou “perito”, pode anular a possibilidade de uma negociação compartilhada dos conflitos. Não se reconhece a presença da violência na escola, não se busca administrá-la, simplesmente passa-se a refutá-la como tendo origens totalmente exteriores às práticas escolares. Tal

fato, ao mesmo tempo que inibe (ou desestimula) o professor da necessária exegese que o problema requer, em um estado limite, desresponsabiliza-o de gerir ou administrar os conflitos presentes na sala de aula e no espaço escolar como um todo, atribuindo “a outro”, esta tarefa. Acontece, assim, uma brutal separação entre o ato de ensinar conteúdos (tomado neste caso, como mero aparato técnico) e os aspectos referentes ao comportamento (gestos atitudinais) dos alunos. Caracteriza-se, portanto, uma concepção de educação desvinculada da formação ética dos alunos.

Nosso objetivo, a seguir, é analisar, na visão de diversos autores, a articulação entre a escola e a sociedade e, de forma mais específica, a relação entre a violência social e a violência escolar.

1.2.2.3 A violência da instituição escolar

Queremos iniciar com autores que defendem que a escola, em sua organização e em sua dinâmica interna, mantém uma íntima relação com a sociedade, cumprindo fielmente a função de cooperar com a reprodução da cultura dominante e a reprodução da sociedade de classes. As críticas mais tenazes a respeito da violência promovida pela própria instituição escolar têm como matriz principal os pensadores denominados de crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 1999, p. 28), dentre os quais destacaremos a seguir Louis Althusser (1998) – **a Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado**, e por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975) – **a Teoria de ensino enquanto violência simbólica**.

Em suma, tanto ALTHUSSER quanto BOURDIEU-PASSERON se preocuparam em apontar os aspectos ideológicos da escola e sua relação com a sociedade. Em outras palavras, denunciaram a existência de um isomorfismo entre as relações que se travam no sistema social e as relações que imperam na sala de aula.

Desta maneira, posicionaram-se de forma a desmistificar sua pretensa neutralidade, formulando uma ferrenha crítica à instituição escolar, apontando-a como altamente autoritária e repressora, ou, às vezes, simplesmente, preparadora de indivíduos dóceis, submissos às relações capitalistas de produção. Desse ponto de vista, os professores,

consciente ou inconscientemente, aparecem como cooperadores do poder dominante, cuja prática está centrada no autoritarismo. Os objetivos principais não são os conteúdos a serem aprendidos, mas uma série de práticas que levam ao adestramento para o trabalho, à preparação para a docilidade e a submissão. O professor assume, assim, uma função extremamente ambígua, muito mais preocupada, com a “disciplinarização” do aluno do que com o fim último de seu ofício: ensinar. PATTO (1996, p. 117) nos diz que tal teoria

Colocou em foco a dimensão relacional do processo ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a percepção da importância da relação professor-aluno numa época em que predominava uma concepção tecnicista de ensino, na qual a dimensão psicossocial das relações pedagógicas era relegada a um plano secundário.

Passaremos, então, a analisar as teorias dos autores já mencionados.

1.2.2.2.1 Althusser: A escola como aparelho ideológico de Estado

A teoria de Louis Althusser tem como ponto de partida os princípios apresentados por MARX (1818-1883) em **O Capital** (1984), acerca da reprodução das relações de produção. ALTHUSSER (1998, p. 53), apoiando-se em Marx, considera que

até uma criança sabe que uma formação social que não reproduz as condições de produção ao mesmo tempo que produz, não sobreviverá nem por um ano. Portanto, a condição última da produção é a reprodução das condições de produção

Ou seja, toda e qualquer sociedade tem de garantir os meios de sua própria reprodução, senão definha. É neste contexto que o autor desenvolve o conceito de aparelhos repressivos de Estado e aparelhos ideológicos de Estado, que funcionam, respectivamente, pela força e pelo consenso. O primeiro, representado pela polícia, o exército, a administração, funciona de forma coercitiva (sem excluir a ideologia), através da violência. O segundo, que aqui nos interessa mais diretamente, é constituído pela Igreja, família, sindicatos, meios de comunicação, **escolas**, e funciona (sem excluir totalmente a violência) através da ideologia. Nesta perspectiva, o Estado não é neutro ou promotor do bem comum, mas sim, realizador dos interesses dos grupos dominantes.

Desta forma, manter a hegemonia sobre esses aparelhos é requisito indispensável para que a classe dominante possa preservar a sua dominação.

O autor destaca a escola como sendo o aparelho ideológico de Estado predominante, ou o mais importante e poderoso na sociedade burguesa. Atribui à escola a mesma função exercida pela Igreja na sociedade medieval. Juntamente com a família, desempenha papel decisivo na reprodução das relações de exploração capitalistas. A ideologia aí aparece como uma força que impede a classe explorada de perceber sua situação de exploração e, assim, de organizar-se politicamente para o enfrentamento, para a luta.

Aqui a ideologia não está circunscrita simplesmente a um conjunto de idéias, mas possui uma existência material. Como diz ENGUITA (1989, p. 137), “Althusser analisa a escola como cenário e trama de relações sociais materiais, em vez de como limbo das idéias”. A ideologia não é transmitida apenas como um conteúdo, mediante a relação de comunicação que o professor trava com os alunos, mas concretamente, na forma como o trabalho escolar é organizado. A ideologia está inculcada nas “práticas”, nos “rituais”, no processo de rotinização do trabalho escolar. Nas palavras de ALTHUSSER (1998, p. 58),

Aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe.

Assim, a escola, como aparelho ideológico de Estado, age na direção da manutenção das relações de exploração capitalistas, naturalizando-as, legitimando-as, enfim, garantindo a **reprodução das relações de produção**, sem a qual a sociedade capitalista, ou qualquer outra sociedade, deixaria de existir. Como “música silenciosa” (Althusser, 1998, p. 58), cantada pela escola em consonância com a família, imprime desde muito cedo na criança “os saberes contidos na ideologia dominante” (ALTHUSSER, 1998, p. 79), preparando-a sutilmente, para desenvolver seu papel de explorada.

Como já pudemos observar, o papel desempenhado pela escola não se faz unicamente por ela. A igreja, o exército, os livros, os filmes, os meios de comunicação também o fazem. No entanto, o autor ressalta que, pela intensidade e pelo tempo em que os

indivíduos aí permanecem, a escola é o principal local de transmissão da ideologia da classe dominante. Aos professores que tentam, através de sua prática, formular uma visão crítica, chama-os de “uma espécie de heróis” (ALTHUSSER, 1998, p. 80). Mas são raros. A maioria deles, dominados pela mesma ideologia, aplicam-se integralmente a desenvolver “os famosos métodos novos” (ALTHUSSER, 1998, p. 81), contribuindo para mascarar a verdadeira face da escola.

1.2.2.3.2 Bourdieu e Passeron: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica

De acordo com a teoria de Pierre Bourdieu e Jean C. Passeron (1975), o sistema escolar, através da ação pedagógica, reproduz as desigualdades sociais. Os autores que criticam a posição idealista de uma escola neutra ou democrática defendem a idéia de que esta mantém uma íntima relação com as relações de força entre os grupos ou classes.

A escola reproduz as desigualdades sociais através de mecanismos que inculcam o ideário cultural da classe dominante, legitimando-o. A inculcação não acontece por intermédio da ação coercitiva dos aparelhos ideológicos ou repressivos de Estado, mas, sutilmente, pelo exercício do que os autores chamam de **violência simbólica**. Para esses autores, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 20). O trabalho pedagógico substitui com larga vantagem a coerção física – “que não pode produzir efeito além da cessação de seu exercício direto” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 48) – já que possui uma eficácia muito mais duradoura e vantajosa. A escola “oficializa” a cultura dominante impondo seus costumes, seu discurso, seu gosto, enfim, seu “jeito de ser”. É claro que esse processo não é totalmente explícito. Sua eficiência está, exatamente, na dissimulação de seus reais objetivos. A escola, através da **violência simbólica**, impõe, de maneira velada, a cultura dominante, naturalizando-a, transubstanciando as relações de força que permeiam a sociedade em autoridade legítima.

A atividade Pedagógica escolar reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência legítima (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 21).

Tudo isso acontece e a classe dominada não percebe a opressão que sofre. Ou melhor, coopera com tal opressão, sem se dar conta de que está autenticando sua própria condição de explorada. Assim, a atividade pedagógica cumpre a função de legitimar o ideário cultural dominante, não deixando vir à luz a realidade objetiva da dominação e suas absurdas justificações.

Alcançamos o uso “legítimo” da autoridade ao atingir o nível da violência simbólica e **branda**. Noutras palavras, a violência simbólica é a versão “eufêmica”, **sutil**, da violência material, econômica. Em contraste com a violência febril da exploração material, a violência sutil funciona camuflada por artifícios e ardis, entre os quais o presente (obrigações, por exemplo) é apenas um. O objeto da violência cai vítima de suas maquinações, não tanto através da coerção, mas através da **cumplicidade** (Bourdieu e Wacquant, 1992: 167), e por incorporar as estruturas objetivas da violência em relação ao **habitus** (McLAREN, 1999, p. 155).

Ora, a ação pedagógica necessita de uma figura que a legitime, que a torne aceitável e incontestável. Segundo os autores, essa incumbência é da “autoridade pedagógica” que, munida de uma autoridade delegada, exerce sobre os indivíduos o “trabalho pedagógico”. Esse trabalho pedagógico deve ser capaz de produzir nesses indivíduos, de forma perene, um certo *habitus*, definido como: “Uma formação durável e transferível, isto é [uma série] de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 206). Assim, o trabalho pedagógico

(...) tende a reproduzir as condições sociais de produção desse arbitrário cultural, isto é, as estruturas objetivas das quais ele é produto, pela mediação do hábito como princípio gerador de práticas reprodutoras das estruturas objetivas (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 45).

A inculcação deste *habitus* na criança inicia-se no seio familiar e mais adiante será fortalecido na escola. Pela interiorização desses esquemas de pensamento, o fracasso dos alunos das classes populares é quase sempre imputado à sua própria incompetência, ao seu despreparo, à falta de conteúdos anteriores. O sucesso dos alunos que vêm das classes mais abastadas reforça seu *habitus* de vencedores, inteligentes e espertos. Por essa prática, a instituição escolar é discriminadora e repressiva, dando a quem tem muito e retirando de quem tem pouco. Noutras palavras, favorece os já socialmente privilegiados. Com isso, os autores negam veementemente a suposta autonomia do sistema de ensino, classificando como ilusórias as teorias que planejam criar um novo

mundo a partir da escola. Os professores que “desconhecem a verdade objetiva de sua tarefa” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 74), também agem na direção da perpetuação do *status quo*, sancionando os desvios, as ações rebeldes, com “medidas educativas” que levam ao reconhecimento do ideário cultural dominante.

Enfim, a leitura desses autores indica a necessidade de situarmos a escola, bem como as relações que aí se desenrolam, em um contexto social mais amplo, e não simplesmente, no campo psicológico ou afetivo. Ressaltam aqueles autores que a significação real da relação professor-aluno só pode ser captada como integrante de uma instituição e parte de um determinado sistema social. São importantes na medida em que desvelam o suposto poder equalizador dos problemas sociais. Reforçam a apreensão da violência como tendo origem no todo social, na estrutura social mais ampla, denunciando um isomorfismo entre as relações travadas na escola e as relações sociais mais amplas.

1.2.2.3.3 Para além das teorias crítico-reprodutivistas: outras perspectivas teóricas

São muitos os teóricos que buscam uma superação das concepções de haver um isomorfismo entre as relações mais amplas e as desenvolvidas no interior da escola, cuja matriz principal são as teorias crítico-reprodutivistas, enfatizando a violência que é produzida pela dinâmica da própria instituição. É nesse sentido que nos diz GUIMARÃES (1996b, p. 77):

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas produzem sua própria violência e sua própria indisciplina. Para podermos dar conta de algumas formas de violência e de indisciplina que dinamizam a vida cotidiana da escola, é preciso apreender, na ambigüidade desses fenômenos, seus modos específicos de manifestação.

Além disso, posiciona-se diante da questão, afirmando:

Não pretendo negar o compromisso que o educador deve ter com o desenvolvimento da justiça econômica e política, quer nas escolas, quer no contexto social maior. Trata-se apenas de se evitar o distanciamento em relação à vida social. As práticas diárias, as experiências vividas dentro das escolas podem apontar elementos que não se explicam

somente pelo referencial político-econômico. Não se pode mais desconsiderar que a desigualdade econômica reflete-se na desigualdade cultural distribuída na escola.

Muitos teóricos da educação, que tentam ir além das “teorias de reprodução, começam a perceber a necessidade de se considerar seriamente as especificidades da vida cotidiana (1996a, p. 153).

Como vimos, a autora defende a idéia de que não podemos aceitar que a escola simplesmente reproduza relações que se travam na sociedade, ou seja, que seja refém perpétua das macroestruturas. Defende, portanto, a opinião de se dar maior importância às relações que se travam diariamente no cotidiano da escola. Nesse sentido, é bom ouvirmos também AQUINO (1998, p.11-12), que, realizando uma análise institucional¹⁵ da violência escolar, sugere

(...) abandonar o projeto de uma leitura totalizadora (quer de ordem sociologizante, quer de ordem psicologizante) dos fenômenos em foco, matizando-os de acordo com sua configuração institucional. Por exemplo, não se pode conceber a questão da violência no contexto escolar como se estivéssemos analisando a violência na família, nas prisões, nas ruas e como se todas elas fossem sintomas periféricos de um mesmo “centro” irradiador”.

Assim, o autor recomenda “regionalizar o epicentro do fenômeno situando-o nos intervalos das relações institucionais que o constituem” e sugere que, no caso da violência escolar, o foco central de análises seja a relação professor-aluno (p. 12).

Como tais autores, FREIRE (2000, p. 21) salienta com muita propriedade:

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-se no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres **condicionados** mas não **determinados**. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de **determinismo**, que o futuro, permita-se-me reiterar, é **problemático** e não inexorável.

Portanto, defendemos aqui que a violência escolar é condicionada, sim, isto é inegável, por fatores externos e instalados no plano macroestrutural, os quais, no entanto, não estão conectados, única e exclusivamente a ela e, portanto, não pode ser explicada, nem

¹⁵ A análise institucional proposta por Aquino é baseada no conceito de instituição formulado por GUIRADO (apud AQUINO, 1998, p. 9) que a define “como relações ou práticas sociais que tendem a se repetir e que, enquanto se repetem, legitimam-se. Existem sempre em nome de um “algo” abstrato, o que chamamos de seu objeto. Por exemplo, a medicina pode ser considerada, segundo nossa definição, uma instituição e seu objeto, pode-se dizer, é a saúde. As instituições fazem-se, sempre também, pela ação de seus agentes e de sua clientela. De tal forma que não há vida social fora das instituições e sequer há instituição fora do fazer de seus atores” .

combatida, sem considerarmos a dinâmica da própria instituição escolar. A escola também produz violência e esta não é um simples reflexo presente na sociedade como um todo. Ao afirmarmos isso, queremos dizer que a violência escolar possui especificidades muito próprias e que, neste sentido, ao desenvolver suas atividades, a escola pode atenuar ou maximizar a violência que se aloca em seu interior.

Não se trata, queremos insistir neste ponto, de discutir a violência da instituição isolando-a da sociedade, como se fosse uma entidade neutra, descompromissada ou destituída de qualquer função ideológica ou repressora. O que almejamos é, a partir de um posicionamento crítico diante dela, considerar as especificidades que lhe são peculiares.

Nesse sentido, a dinâmica escolar e, de forma muito especial, a relação professor-aluno adquirem uma importância basal. Por ser a relação predominante no sistema escolar, constitui-se em local privilegiado de análise e combate.

CAPÍTULO II

2. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O fenômeno da violência na escola não é um fato novo. No entanto, como já mencionamos no capítulo anterior, durante muito tempo foi analisado, ora como uma arbitrariedade da instituição sobre seus alunos, ora como um fenômeno externo à escola¹⁶ – neste caso, a questão centrava-se em invasões que resultavam em roubos, agressões e depredações. Nesse sentido os agentes da violência estavam “além-muros” da escola, sendo, portanto, tratado como um problema de segurança. Em outras palavras, era a violência urbana manifestando-se na escola.

Porém, na atualidade, a intensificação dos conflitos “intramuros”, representados pelo expressivo aumento de ocorrências relacionadas a agressões físicas e verbais entre alunos e entre alunos e professores, associadas à percepção de que o vandalismo contra os prédios públicos era praticado também pelos próprios frequentadores das escolas, tem modificado o alvo de preocupação e, por consequência, o foco de análise. Torna-se necessário, como afirma SPOSITO (1998, p. 64) “percorrer uma outra possibilidade de análise, traduzida na **violência escolar *stricto sensu***, aquela que nasce do interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino”. Busca-se, agora, incorporar às análises os aspectos ligados à dinâmica da instituição escolar, ou seja, o olhar investigativo volta-se para o interior da escola. Cedendo à imposição dos fatos, as análises passam a considerar a violência como um fenômeno interno à escola. Como muito bem ressalta PERALVA (1997, p. 9), “a intrusão de elementos externos persiste, mas ela já não define mais o sentido da violência”.

Desta forma, se antes professores e alunos estavam no mesmo *front*, tendo-se em vista a ameaça exterior, agora suas posições se antagonizam, multiplicando-se as reclamações contra um e outro. Embora a autora citada esteja se referindo especificamente à realidade francesa, pensamos que, resguardadas as devidas proporções e especificidades nacionais, se aplica perfeitamente ao caso de nosso país.

¹⁶ Veja-se, por exemplo, a opinião do atual ministro da educação, Paulo Renato de Souza. Em entrevista à **Folha de S. Paulo** ele diz que: “a violência está crescendo, mas não é um problema interno da escola. É a violência juvenil que está chegando a ela”. (Caderno Cotidiano, p. 3 02/05/1999).

Foi diante destas constatações que elegemos a relação professor-aluno como “palco” de nossas análises e preocupações. Não ignoramos, portanto, a violência que “vem de fora” e que está aumentando aviltantemente, pois, é evidente que influencia e repercute no comportamento da comunidade escolar; mas não podemos, pelo menos *a priori*, afirmar que toda a violência que ocorre no interior da escola seja, “uma cópia” daquela que ocorre em outras instâncias da sociedade. Daí que nosso objeto de estudo não é exatamente a violência na escola (entendida como violência urbana, mais geral, que “vem de fora” e que pode ser identificada em outras instâncias da sociedade) e sim, uma parcela de violência escolar, pois que, buscando compreendê-la em suas especificidades, a analisaremos a partir do exame das relações que a constituem.

É importante frisar, inicialmente, que a maior incidência de violência interpessoal que se verifica no interior das escolas brasileiras não atinge diretamente o corpo docente da escola e sim o seu quadro discente. Como PERALVA (1997); CODO (2000); LUCINDA; NASCIMENTO e CANDAU (1999), entre outros autores, já puderam constatar, as relações conflituosas e geradoras de violência são identificadas em maior número entre os próprios escolares, sendo estes os mais atingidos. O quadro que se segue ilustra de maneira concreta a situação que ora apresentamos e que queremos destacar

Brasil - Incidência de agressão a professores e a alunos por capital e interior

	Agressões a Professores		Agressões a alunos	
	Capital	Interior	Capital	Interior
Norte	20,1%	2,0%	51,7%	35,3%
Sul	4,1%	8,7%	51,0%	25,6%
Nordeste	7,0%	12,3%	35,8%	17,1%
Sudeste	14,8%	7,7%	35,7%	21,1%
Centro-Oeste	20,6%	16,2%	30,9%	29,9%

Fonte: BATISTA e DARIO EL-MOOR (2000, p. 153)

Esta categoria de violência escolar é classificada, de uma forma geral, pela literatura especializada européia e norte-americana pelo termo “*bullying*”¹⁷. Trata-se de um novo conceito acadêmico para denominar os processos de intimidação e agressões entre pares, ou seja, a violência que ocorre entre os próprios alunos da unidade escolar, geralmente no período do recreio.

Todavia, nosso interesse maior é estudar o que ocorre na relação professor-aluno, por compreendê-la como a relação “estruturante” da instituição escolar e que, portanto, a “má” ou “boa” qualidade desta vai se refletir diretamente sobre as demais relações que se desenvolvem no interior da escola. Sendo assim, buscando centralizar nossa análise nos interstícios dessa relação, dispensaremos especial atenção ao contexto de sala de aula, pois, como todos nós sabemos, é aí que esta relação se realiza de forma mais intensa.

A relação professor-aluno se caracteriza por possuir um caráter eminentemente pedagógico. Ou seja, diferentemente de outras relações tais como, pai-filho, marido-esposa etc, a interação entre o professor e os alunos adquire especificidade porque é mediada por um determinado conteúdo – conjunto de conhecimentos, hábitos e habilidades – ,que é transmitido pelo professor ao aluno. Como ressalta GARCIA (1981, p. 344) “o conteúdo é o componente chave da relação pedagógica”. Nesse sentido, a relação possui um caráter assimétrico, pois o professor subsidiado pela instituição é encarregado de transmitir ao aluno o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade. É esse conhecimento o “tesouro” que possui a escola. Assim, um determinado padrão de trabalho escolar é fundamental para o sucesso de sua clientela e pode ser decisivo na luta pela sobrevivência de parte do alunado. No entanto, como talvez tenhamos induzido o leitor a pensar, a relação pedagógica não é meramente técnica. Envolve, além dos já referidos aspectos cognoscitivos, aspectos afetivos ou socioemocionais, onde tem espaço a adoção de normas disciplinares, fundamentais ao processo ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

¹⁷ Esta expressão poderia se traduzida por “tiranizar”. Segundo MORENO (1998), nos países escandinavos pode-se ainda encontrar, para se denominar o mesmo fenômeno a expressão: “*Mobbing*”.

Admitimos, neste trabalho, que a relação professor-aluno só pode ser totalmente compreendida como fruto de um determinado tempo e que sempre espelha os valores da sociedade na qual está inserida. Assim, podemos dizer com VEIGA (1995, p. 92-93),

(...) que segundo essa concepção, os alunos são indivíduos concretos que devem ter responsabilidades, obrigações e só podem ser encarados como sujeitos de seu processo de aprender. São provenientes dos mais distintos meios socioculturais, com valores e expectativas, interesses e experiências decorrentes de suas condições concretas de vida e, muitas vezes, de trabalho, que não poderão ser ignorados pelo professor. Portanto, os alunos não são entidades abstratas e nem devem ser estigmatizados como dispersivos, indisciplinados, agressivos ou apáticos ou qualquer outro rótulo que freqüentemente recebem.

Quanto ao professor, afirma ainda que “sua função social não pode ser deslocada do contexto social” (p. 93) e, citando FRANCO (Apud VEIGA, 1995, p. 93), ratifica que o mesmo “não é um indivíduo isolado, uma individualidade à parte que emite pareceres limitados numa relação unívoca com a escola e a sociedade”. Assim, conclui que “não se deve analisar as relações entre professor e aluno senão a partir de situações concretas de vida e de trabalho, ou seja, de luta pela sobrevivência” (p. 93).

Como já sabemos, o ato pedagógico não é neutro ou descompromissado. Nesta perspectiva, queremos ressaltar nossa concordância com CUNHA (1998, p. 150) ao dizer que analisar “as relações que acontecem entre professor-aluno, puramente no campo psicológico ou afetivo é, no mínimo, um comportamento ingênuo. Elas acontecem no palco de uma sociedade e, portanto, são profundamente, marcadas pelas contradições sociais”. Somando-se a isso as influências marcantes determinadas pela dinâmica da própria instituição escolar, como os rituais de avaliação, o sistema hierárquico, os signos de poder, formas de controle etc., podemos, afirmar:

Parece que ser professor e ser aluno extrapola a relação de ensinar-aprender os conteúdos de ensino. Mas envolve uma absorção de aprendizagens valorativas muito intensa. O importante é que haja consciência deste processo para que os protagonistas do processo pedagógico não sejam manipulados por idéias que nem sempre gostariam de servir. O professor e o aluno não podem ser engolidos pelo ritual escolar. Precisam ser sujeitos conscientes, definidores deste ritual (CUNHA, 1998, p. 153).

Mas como conferir, de fato, a professores e alunos tal protagonismo? Como liberar o ato pedagógico de seus contornos ideológicos? Qual o saber que se faz necessário para

a construção de uma relação que exclua a violência como modo de ser, reivindicar, ou negociar?

A nós, o que parece claro é que a superação das turbulências advindas da diversificação e intensificação da violência na escola e a instalação, de maneira mais aguda, de uma certa “hostilidade” entre o professor e o aluno, não se faz apenas com “boa vontade” ou com “afetividade”. Não queremos desprezar tais componentes. O que frisamos é que o fato demanda, com toda a certeza, um esforço de compreensão que sugere a “desidealização” da relação – seja aquela que exalta o presente em face de um suposto passado sádico, seja a outra, que, contrariamente, nos sugere voltar a um passado mítico ou paradisíaco –, para podermos trabalhar com as reais e históricas necessidades dessa relação. “É preciso resgatá-la, compreendê-la e redimensioná-la”. (CUNHA, 1998, p. 155.)

2.1. UMA VISÃO HISTÓRICA DA VIOLÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Como já pudemos anteriormente destacar, as classes escolares começaram a ganhar os aspectos que hoje possuem, no início da modernidade no século XV. A mentalidade social da época, magistrocêntrica e autoritária, dava “legítimos” poderes aos professores de “usar sem indulgência culpada de seus poderes de correção e punição, pois isso envolvia a salvação da alma das crianças, pelas quais eles eram responsáveis perante Deus: *ne eorum dampnationem*” (ARIÈS, 1981, p. 180). A afirmação do historiador revela, ao mesmo tempo, dois fatos que é de suma importância considerarmos. O primeiro trata da “responsabilidade moral dos mestres” (ARIÈS, 1981, p. 180) no tocante à educação das crianças. O segundo, diz respeito à severa disciplina a que era submetido o aluno pelo professor. Entre as técnicas utilizadas para a manutenção da disciplina, nos informa ARIÈS (1981), destacava-se, “o chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre” (p. 180).

O mestre, alicerçado na noção de imperfeição da infância e comprometido com a “qualidade moral” de seus educandos, impunha a estes uma severa disciplina, que,

acreditava, poderia resultar em felicidade futura, ou seja, uma boa colocação em “um mundo” onde o direito natural estava gradualmente sendo substituído pelo mérito pessoal. Em síntese, como já pudemos observar anteriormente, quando da análise da instituição escolar, a ambigüidade se revela de maneira enfática. Assim, podemos observar que, ao longo de toda a modernidade – e esse fato não parece estranho aos nossos dias –, que a imagem do professor tem oscilado, sendo representada ora como figura protetora na casa paterna, ora como carrasco em meio ao patíbulo. Por sua vez, o aluno, ora como “semente”, necessitado de carinho para germinar, ora como “erva daninha”, capaz de fazer perder toda a produção.

É assim que, mesmo contra o ideal pedagógico renascentista¹⁸, o castigo corporal se generalizou (ARIÈS,1981), revelando o conteúdo de uma relação pedagógica profundamente marcada pelo autoritarismo e por um poder rigidamente hierarquizado. Resquílios da escolástica ou exigência da nova sociedade?

De fato, a escola nesse momento histórico, exerceu uma importante função como produtora de novos comportamentos. Diante do mundo do trabalho revolucionado pela introdução crescente de máquinas, cada vez mais sofisticadas, era necessária a produção de um novo tipo de homem (o que se chamaria mais adiante de homem-cidadão) e, fundamentalmente, do trabalhador industrial. O homem-cidadão não poderia mais ser educado tendo como objetivo a vida de contemplação. As relações capitalistas exigiam homens ativos e aptos para o trabalho que se diversificava. E tudo isso, requeria disciplina.

(...) para desenvolver este homem, a educação escolar passou por transformações fundamentais,veiculando, em sua prática pedagógica, uma compreensão de homem, educação, ensino, sociedade, adequadas à sociedade capitalista. A nova prática pedagógica deveria, agora, levar em conta os interesses individuais de quem aprende, uma vez que as relações sociais capitalistas emergentes exigiam mão-de-obra diversificada. O professor não poderia mais se preocupar, apenas, com a transmissão de um conteúdo, mas, também, em tornar atraente o ensino e fácil o aprender (DAMIS, 1998. p. 17).

¹⁸ Em pleno século XV escrevia Rucellai sobre os meninos: “deixai-os correr, saltar, jogar bola, pelota... Não me parece nem me agrada que devam receber pancadas”, devendo-se cultivar o seu “natural amor”(CAMBI, 1999, p. 241).

Continuando nossa análise, ressaltaremos o movimento ambíguo presente na relação pedagógica, enfatizando trechos contidos nas obras clássicas desse período. Encontramos, sintetizado na *Didáctica Magna* (1657) de COMÊNIO (1592-1670), o espírito desse tempo. Atendendo às necessidades que eram específicas ou próprias desse período, ou seja, a formação do trabalhador das manufaturas, em meio a um amplo processo de desenvolvimento, o referido autor esmiúça em sua obra aquilo que, em sua concepção, se constituía na “arte de ensinar tudo a todos”. Sua *Didáctica Magna* representou um dos projetos mais bem acabados da nova educação que se constituía e que se queria consolidada. No entanto, diante das intenções deste trabalho, nos ateremos de forma específica na maneira como estava estabelecida a relação professor-aluno, buscando caracterizá-la em seus componentes “violentos”:

Antes de tudo, creio que é doutrina aceite por todos que a disciplina se deve exercer contra quem exorbita, mas não porque exorbitou (efectivamente o facto não pode desfazer-se), mas para que não exorbite mais. Deve por isso, aplicar-se a disciplina sem paixão, sem ira, sem ódio, com tal candura e tal sinceridade, que aquele mesmo a quem a aplicamos se aperceba de que a pena disciplinar se lhe aplica para o seu bem e que é ditada pelo afecto paterno que lhe dedicam aqueles que o dirigem, e por isso a deve receber com o mesmo ânimo com que costuma tomar os remédios receitados pelo médico (COMÊNIO, 1985, p. 402).

Note-se, inicialmente, que a correção tem uma clara função prospectiva. No entanto, de forma inequívoca está presente a preocupação com a disciplina, tão cara a esse período histórico. Diz ele:

É verdadeiro o seguinte provérbio usado na língua popular boema: “uma escola sem disciplina é um moínho sem água”. Efectivamente, assim como se se tira água a um moínho, ele pára necessariamente, assim também, se na escola falta a disciplina, tudo afrouxa. Do mesmo modo, se um campo não é sachado, logo nele nascem cizânia e outras ervas daninhas; se as árvores não são podadas, tornam-se selvagens lançam rebentos inúteis. Daqui não se segue que a escola deva estar cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância de atenção, da parte dos professores e da parte dos alunos (COMÊNIO, 1985, p. 401).

Na verdade, Comênio não desejava que no interior dessa disciplina severa estivessem presentes, demasiadamente, os castigos físicos, principalmente no que se refere ao aprendizado das letras. O rigor da Escolástica não era bem-vindo neste novo modelo de homem e de sociedade que se queria. Assim é que diz: “Os açoites e as pancadas não têm nenhuma força para inspirar, nos espíritos, o amor das letras, mas, ao contrário, têm muita força para gerar, na alma, o tédio e a aversão contra elas” (p. 402).

Condenando, portanto, o castigo cruel, físico, corporal, COMÊNIO (1985, p. 403) sugere outras formas para estimular o aluno ao aprendizado, como por exemplo:

Às vezes, com uma palavra mais áspera e com uma repreensão dada em público; outras vezes, elogiando os outros: “olha como estão atentos este teu colega e aquele, e como entendem bem todas as coisas! Porque é que tu és assim preguiçoso?” Outras vezes suscitando o riso: “Então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?”

Vê-se que a humilhação moral ou pública era por ele vista como “pedagogicamente viável”, aceita, benéfica, capaz de produzir efeitos benévolos no aluno: o desejo de aprender. O mesmo não poderia se dizer dos castigos corporais. Todavia, Comênio não excluía em sua totalidade a possibilidade do castigo físico ou corporal, principalmente no que diz respeito aos desvios que ferem as normas de conduta, ou seja, os costumes, especialmente, os que ofendem a majestade de Deus. Por isso se os remédios suaves não forem suficientes,

importa recorrer a remédios mais violentos, para que nada do que foi planejado seja abandonado, e antes de ele ser dado por incorrigível, como um terreno impróprio para qualquer cultura, do qual nada há a esperar. Talvez acerca de alguns, ainda hoje seja verdadeiro o seguinte provérbio: **“o frígio não se corrige senão à força de pancadas”**. Ao menos, esta disciplina, se não aproveitar àquele a quem é aplicada, aproveitará, todavia, aos outros, pelo medo que lhes incute, desde que se tenha o cuidado de não recorrer, por qualquer motivo, como frequentemente acontece, a remédios extremos, para que os remédios extremos se não esgotem antes dos casos extremos (COMÊNIO, p. 405). (grifos nosos).

No mesmo sentido, orientava João Batista de La Salle que

As correções ordinárias com o chicote serão feitas no canto mais escondido e escuro da sala, onde a nudez de quem for corrigido não possa ser vista pelos outros; cuide-se muito para inspirar aos alunos um grande horror de um mínimo olhar nessa ocasião... As correções extraordinárias, porém, ... devem ser feitas publicamente, na presença dos alunos da classe, no meio da sala (ou, às vezes, com a presença de todas as classes) (Apud MANACORDA, 2000 p. 234).

Percebe-se que a função de ensinar do professor está intimamente relacionada aos aspectos disciplinares dos alunos. Ao professor cabia instruir e formar. A tarefa do professor não se restringia a ensinar as letras, a gramática, os números, mas devia, fundamentalmente, também zelar pela preservação dos costumes, pois educar consiste

em “formar uma pequena imagem do Deus vivo” (COMÊNIO, 1985, p. 407). Era necessário educar o cidadão, mas um cidadão disciplinado.

Mais adiante podemos observar em ROUSSEAU (1712-1778) que, a despeito de todo o pedocentrismo expresso de uma forma geral em sua obra, a dominação do mestre sobre o aluno não está ausente:

Segui um caminho diferente com vosso aluno; que ele imagine sempre ser o mestre e que vós o sejais sempre. Não há sujeição mais perfeita do que aquela que conserva a aparência da liberdade: cativa-se assim a própria vontade. A pobre criança que não sabe nada, que não pode nada, que não conhece nada, não está à vossa mercê? Não dispondes em relação a ela de tudo que a cerca? Não sois senhor de impressioná-la como vos agrada? Seus trabalhos, seus jogos, seus prazeres, suas penas, não está tudo em vossas mãos sem que ela o saiba? Sem dúvida não deve ela fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer (ROUSSEAU, 1979, p. 114).

Em síntese, a violência ou o domínio total do professor/preceptor sobre o aluno/aprendiz era identificada no interior da relação pedagógica. No entanto, ainda que com restrições, era socialmente aceita, tendo em vista, “o bem maior” do educando. Era aceita e, como vimos, em muitos casos recomendada. Podemos dizer, nos referindo à instituição escolar como um todo, que suas práticas, ao longo da história, têm liberado e reprimido, constituindo-se “em uma ambígua simultaneidade ou num interminável movimento pendular” (ENGUIITA, 1998, p. 16).

Talvez, dentre os instrumentos de correção¹⁹ usados como castigos físicos corporais e que compõem o acervo das “técnicas pedagógicas” adotadas pela escola tradicional,

¹⁹ De acordo com DUARTE (1986), entre os castigos físicos corporais existentes na escola tradicional ou no Brasil antigo destacavam-se: **1- Beliscão:** Ato ou efeito de beliscar. Apertar e puxar a pele de outra pessoa com os dedos polegar e indicador. Castigo habitual em escolas no Brasil antigo. **2- Beliscão de frade:** beliscão aplicado com os nos dos dedos indicador e médio. Forma de castigo usada por professores e pais no Brasil antigo. **3- Bola de cera:** no passado, nome dado ao objeto e ao tipo de castigo aplicado em algumas escolas, especialmente no interior de São Paulo. Consistia em arremessar na cabeça da criança uma bola de cera pegajosa, presa a uma vara por um barbante. A bola grudava em fios de cabelo da criança, arrancando-os quando puxada de volta pelo professor (p. 24). **4- Cafua:** quarto escuro e sem conforto, em que se prendem os alunos, como castigo (p. 27). **5- Cascudo:** Pancada, com o nó dos dedos, dada na cabeça. Castigo usual aplicado por professores e pais, no Brasil antigo (p.30). **6- Muxicão:** Safanão, repelão. No Brasil antigo, uma das formas de castigar as crianças nas escolas e nos lares (p.125). **7-Orelha de burro:** Par de cartões alongados, imitando orelhas de burro, aplicado a crianças na escola como castigo para humilha-las (p. 129). **8- Puxavante de orelha:** Instrumento ou peça alongada, com a qual o professor, nas escolas do Brasil antigo, puxava a orelha das crianças como castigo (p. 144).

hoje classificados, como violentos e humilhantes, o mais simbólico de todos seja a **férula ou palmatória**²⁰. Um dos símbolos da escola tradicional este instrumento sinalizava e informava em bom tom o poder tirânico do mestre sobre o aluno. Retratava, também, “o consenso social”, sobre a necessidade de se domar as crianças a um determinado padrão de comportamento ou de acordo com o pensamento de ROUSSEAU, de preservá-la da corrupção da sociedade.

Como descreve João Batista de La Salle “A férula é um instrumento de duas fitas de couro costuradas juntas: deve ter doze polegadas de comprimento, incluindo o cabo para segurá-la; a palmatória será oval, de duas polegadas de diâmetro” (Apud MANACORDA, p. 234). O uso deste instrumento era uma atribuição exclusiva do mestre. Sempre na mão esquerda, deveria obedecer a um número limitado de golpes. Portanto, a utilização da palmatória e o freqüente emprego de chibatadas e chicotadas nas escolas eram penas consideradas legais e, como diz AMARAL FONTOURA (1966, p. 115), “até o século XIX muitos colégios faziam sua propaganda anunciando, como prova de eficiência e austeridade, o número de castigos que aplicavam por dia”.

Não pretendemos realizar uma historiografia da questão da violência escolar no período da modernidade, mas apenas pontuar aspectos que julgamos ser imprescindíveis na discussão acerca da violência que marca tão profundamente a escola atual. Os procedimentos até agora mencionados e classificados como **sadismo pedagógico** (MANACORDA, 2000,) ou **pedagogia humilhante** (ARIÈS, 1981), não podem mais ser aceitos e, com toda a certeza, o célebre ditado popular que reza que “é apanhando que se aprende” transformou-se em figura de linguagem, ou seja, não pode ser mais do que uma metáfora.

²⁰ De acordo com DUARTE (1986), também conhecida como menina-de-cinco-olhos, pavana, maria-vitória, santa-vitória, santa-luzia, santa-luzia-de-cinco-olhos, santa-vitória-dos-cinco-buracos.(p. 131). Conhecida desde a Roma Antiga como castigo das crianças na escola, ou usada como “excitadora” da memória infantil. Até as primeiras décadas do século XX, em certas escolas do Brasil e de Portugal, havia a “Festa da Palmatória”, no final dos cursos, em que esta aparecia enfeitada com fitas e flores de papel, em lugar de honra, na mesa do professor. “Furtar a Santa Vitória” significa “tirar a palmatória da escola, nas proximidades das férias, restituindo-a, depois, belamente enfeitada com fitas de cores e emoldurada de flores, dentro de uma bandeja, forrada com uma bonita toalha de labirinto, e acompanhando-a os presentes ao mestre-escola para o bródio da festa escolar dos exames e das férias do ano” (PEREIRA DA COSTA, Apud DUARTE, 1986, 132).

Como diz LAJONQUIÈRE (1996, p. 30), “passamos hoje ao reinado da interrogação acerca da pertinência psicológica de vir a aplicar algum tipo de sanção escolar. Por sinal, a Escola Nova fez dessa dúvida pedagógica justamente o eixo de sua reflexão”. No entanto, a visão de um passado “sádico” e “humilhante”, não pode ser tomado como o contraponto de um presente “humano” e “democrático”, pois, como sabemos, a violência de diferentes formas e sustentando novos contornos está presente. Como bem cita LAJONQUIÈRE (1996, p. 29-30):

Posto isso, não, devemos nos apressar em tomar com orgulho o fato de vivermos outros tempos pedagógicos, pois o presente está longe de ser o humanista que se pensa por oposição a um suposto passado selvagem. Além de não estarmos propondo retornar a velhos hábitos, o fato de que hoje, aplicação em si de qualquer sanção se faça em nome de um suposto destino psicológico-maturacional que se almeja garantir é, por seu lado, matéria de preocupação.

Vivemos, na atualidade, uma situação marcada por um exacerbamento dos atos que podemos considerar como expressão da violência escolar. Há toda uma complexificação e a realidade não se deixa explicar facilmente. A “novidade” parece ser o aumento vertiginoso das agressões que envolvem a integridade física, moral e psicológica dos frequentadores do espaço escolar, entre eles, a pessoa do outrora “poderoso” professor. Em alguns casos, o desespero de alguns professores, acuados diante da rebeldia de seus alunos, parece nos informar que, curiosamente, estamos diante da inversão dos papéis na “tirania escolar”. Se antes, o tirano empunhando a fêrula era o professor, hoje parece ser aluno. Diga-se de passagem, uma “tirania multicentrada”:

As relações entre os professores e os alunos sofreram profundas mudanças nas duas últimas décadas. Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina (ESTEVE, 1985 p. 107).

Toda essa mudança, somada à queda do prestígio social da profissão docente e às péssimas condições de trabalho oferecidas por políticas que de longa data assolam e fazem declinar a qualidade de ensino, principalmente nas escolas públicas, acaba por determinar um terrível mal-estar que toma conta da profissão docente. Tal expressão

aparece na atualidade como um conceito que busca sintetizar “o conjunto de reacções dos professores devido à mudança social” (ESTEVE, 1995, p. 97):

A expressão mal-estar docente (**malaise enseignant, teacher burnout**) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada (ESTEVE, 1995, p. 98).

De acordo com NÓVOA (1998, p. 26),

A causa do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia. Sem uma compreensão exata desta crise é impossível encontrar novos caminhos para a educação e para os professores.

Portanto, esse terrível mal-estar manifesta-se perversamente no cotidiano docente, gerando um desconforto e constrangimento que, poderíamos dizer metafóricamente, é semelhante aos sentimentos que teria Cinderela, com sapatinhos de cristal e tudo, em um baile *funk*. Todos esses fatos evidenciam uma profunda crise de identidade que, não raro, desemboca em um processo de autodepreciação e no rebaixamento de sua auto-estima. Em situações-limite, podem produzir doenças que atingem seriamente a saúde física e emocional/psicológica do professor, como a síndrome da desistência do educador ou *Burnout*:

A síndrome *burnout* é definida por Maslach e Jackson (1981) como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando esses estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador[que] se envolve afetivamente com seus clientes se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em *burnout*²¹ (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 238).

²¹ De acordo com CODO e VASQUES-MENEZES (2000, p. 238), a síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

- 1) “Exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas”.
- 2) “Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação”.

É extremamente perigosa a unilateralização da questão, invertendo de forma mecânica, os papéis desempenhados por professores e alunos. Não é nosso objetivo simplificar ao extremo o problema que apresentamos, reduzindo-o à busca de vilões e mocinhos e antagonizando radicalmente o comportamento do professor e do aluno. O que desejamos é caracterizar a complexidade de um tempo e as angústias e ansiedades que dele emergem.

É “natural”, nesses momentos de crise, a vontade de olhar para trás, ou sentir saudades “daqueles tempos”. Quando pensamos “saudosamente” na palmatória, estamos na verdade negando o presente em nome de uma certa visão mítica ou ideal do passado, onde supostamente reinava a ordem. Mas, como mostramos, por intermédio de diversos autores, tal ordem era mantida sob a égide do autoritarismo.

Uma reportagem publicada pela **Folha de S. Paulo** no dia 08/01/2000 (Folha Mundo, p. 18) destaca que uma recente pesquisa no Reino Unido evidenciou que 51% dos britânicos desejam o retorno do castigo físico nas escolas. “Bater” diz um dos entrevistados, “é uma atitude extrema, mas necessária para impor limites. É a única maneira de evitar que uma criança mal-educada se torne um adulto problemático.”

Na verdade, o desafio da atualidade é a tentativa de se compreender e assim podermos “construir” a relação professor-aluno em uma perspectiva onde o imperativo seja nos livrarmos dos preconceitos e nos atirmos à construção do novo conhecimento. Assim, é necessário nos convenceremos de que

O dilema não se apresenta entre mudar e permanecer, ou entre reformar e conservar, senão entre ser parte da mudança em curso ou ver-se atirado em suas margens. Já não são tempos de homeostasis, senão homeorresis: de nada serviria sentir falta ou restabelecer velhos equilíbrios, porque do que se trata é de buscar equilíbrios novos (ENGUIA, 1998. p. 26).

Consideramos que a violência que se avoluma no interior da escola acentua ainda mais a “crise da escola” e tem-se tornado mais um argumento para explicar o famigerado fracasso escolar. Como já puderam apontar algumas pesquisas, o fenômeno da violência

3) “Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização”.

colabora para o rebaixamento do nível de aprendizagem dos alunos, conduzindo muitos dos “incluídos” ao mesmo fracasso dos que foram expulsos da escola. Assim, não nos parece redundante lembrar que está em jogo o futuro de milhares de alunos que dependem de uma educação de qualidade. Como nos diz ENGUITA (1998, p. 20), “se é que podemos dizer que a educação não seja especialmente eficaz para abrir portas, temos que acrescentar, como regra, que sua falta sim, pode fechá-las, especialmente para aqueles que não possuem outros recursos para abri-las”.

O desafio que se apresenta nos parece ser grande e cabe aos professores, ao nosso ver, um papel destacado. Como ensinar e aprender em uma sociedade violenta, marcada pelo descaso e pelo paroxismo? Seria possível a organização de ações de descontração da violência?

A simples inabilidade, ou incapacidade de alguns professores em gerir conflitos ou, noutro extremo, a rebeldia ou a delinqüência de alguns alunos, tomados no singular, não são categorias explicativas para esse problema. Tais situações, se existem, devem ser tomadas no plural, compreendidas e analisadas no interior da dinâmica de cada escola, explicitada por seu projeto político-pedagógico (ou pela ausência dele) no conjunto da sociedade atual e suas contradições.

2.2 ENSINAR E APRENDER EM UMA SOCIEDADE VIOLENTA

A violência está presente de forma explícita na sociedade. Diante dessa situação caótica, no dia 20/06/2000, o governo brasileiro anunciou o Plano Nacional de Segurança Pública. Trata-se de um pacote de medidas (exatamente 124), que visa a combater a crescente violência que assola o país. À margem das análises e críticas acerca do teor das medidas anunciadas, a verdade é que a divulgação das mesmas revela a dramaticidade que envolve essa questão na atualidade, inscrevendo-a na agenda das grandes preocupações nacionais.

Segundo dados divulgados pela Unesco (Fundo das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e publicados pelo jornal **Folha de S. Paulo** do dia 08/07/2000

(Caderno Cotidiano, p. 4), mais da metade das mortes de jovens no Brasil é causada pela violência, ou seja, homicídios, acidentes de trânsito ou suicídios. O estudo, denominado de o "Mapa da Violência no Brasil", revela que, em 1998, 8,7% das mortes no país foram causadas pela violência. O número sobe para 52,3% entre jovens de 15 a 24 anos, portanto, muitos ainda em idade escolar. Neste mesmo sentido, uma pesquisa realizada pela Faculdade de Saúde Pública da USP e publicada pelo mesmo jornal no dia 07/11/2000 (Caderno Cotidiano, p. 4), considera o crescimento da mortalidade de adolescentes por homicídios como uma epidemia (do ponto de vista da saúde pública). Assim, podemos destacar a violência – que se junta à AIDS e às drogas – entre os mais sérios problemas que atingem diretamente os jovens, talvez pudéssemos dizer, o mais agudo problema neste início de século.

Como já pudemos destacar, o espaço escolar não figura como exceção no quadro descrito acima. Segundo pesquisa feita pelo IBGE, através do PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – citada por FUKUI (1992, p.108), as escolas constituem o segundo local de ocorrências de agressões, depois das vias públicas. Segundo, ainda, a mesma autora, os atos de agressão à pessoa são mais frequentes do que a depredação do patrimônio. É assim que, semelhantemente às outras instâncias da sociedade, vemos aumentar os investimentos em segurança nas escolas do país, como elevação de muros, implantação de portões com detectores de metais, aumento no policiamento, revistas periódicas nas bolsas e mochilas dos alunos (LOPES, 1999).

A princípio, a análise que ora estamos realizando parece evidenciar a máxima hobbesiana acerca do homem em estado natural, ou seja, a situação de “guerra de todos contra todos” (HOBBS,1997 p. 110). Este fato parece nos remeter à tentativa de compreender a violência atual como um atavismo, resquícios primitivos, onde a sobrevivência de alguns homens dependia, diretamente, da exclusão de outros, onde todos os homens, movidos única e exclusivamente pelos instintos de autopreservação, tinham também a todos por adversários, em uma situação onde “todo homem é inimigo de todo homem” (HOBBS, p. 109). No entanto, como nos diz BAUDRILHARD (Apud WIEVIORKA,1997, p. 8) “em lugar de lastimar o ressurgimento de uma violência atávica, é preciso ver que é nossa própria modernidade, nossa hipermodernidade, que produz esse tipo de violência e esses efeitos especiais dos quais o terrorismo também faz parte”. Junto ao terrorismo, estamos vendo em nosso tempo, a

produção de formas diversificadas de violência. No âmbito da escola vemos que a violência tem-se intensificado e ao mesmo tempo se diversificado.

Não se trata, portanto, de um retorno ao homem em estado natural imaginado por HOBBS (1588-1679), mas sim, de uma violência produzida por um determinado tempo. É portanto, histórica, e seus condicionantes devem ser buscados não no interior do homem (resquícios primitivos) e sim nos elementos estruturantes da sociedade e das instituições que a compõem. Qualquer tentativa de naturalizar tal violência em nome de resquícios primitivos do ser humano é extremamente perigosa, pois tanto propicia possibilidades de justificação como, ao nosso ver, formas parcializadas de análise e combate.

Todo esse cenário nos faz destacar a importância da reflexão da pesquisa. De forma especial é necessário um entendimento atualizado e mais profundo da relação professor-aluno, aspecto fundamental da relação pedagógica e razão de ser da instituição escolar.

Podemos dizer que, durante muito tempo, a atitude dos professores diante de seus alunos era presumível. Suas atribuições, o campo próprio de sua atuação, enfim, sua tarefa, era socialmente muito mais definida. No entanto, na atualidade, parece ser fato que há toda uma complexificação em torno do consenso social sobre educação e um aumento das exigências em relação ao professor. Como ressalta ESTEVE (1995, p. 100),

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.: a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.

Entre essas novas e diversificadas competências que a sociedade “cobra” do professor destaca-se a aptidão para enfrentar situações conflituosas. Como descreve AQUINO (1998, p. 7):

A imagem, entre nós já quase idílica, da escola como locus de fomentação do pensamento humano – por meio da recriação do legado cultural – parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros. Como se posicionar perante tal estado de coisas?

As “pequenas batalhas” a que se refere o autor perpassam o conjunto das relações que compõem a instituição escolar e espelham, mais amplamente, a realidade da sociedade atual. No entanto, por ser a relação professor-aluno primordial na atividade pedagógica, ela se constitui em um “local” privilegiado de observação e de análise. Parece-nos fato que o crescimento da violência no espaço escolar tem ampliado de forma considerável os conflitos presentes na relação professor-aluno, e que estes conflitos não podem mais ser geridos pelos padrões tradicionalmente convencionados.

Os problemas disciplinares da escola, os conflitos do dia-a-dia, já ultrapassaram largamente os corriqueiros atritos verbais e “briguinhas” de crianças. O incremento nas ações violentas que ocorrem no interior da escola, como as agressões físicas e verbais contra alunos e professores, o porte de armas de diversos tipos, brigas de gangues (muitas vezes constituídas por alunos da própria escola) suscitam inclusive a presença cada vez mais freqüente e de forma sistemática, da força policial nesse espaço. A autoridade da escola, bem como de seu principal representante, o professor, parece não ser mais suficiente para resolver tais problemas e restaurar a “ordem” necessária ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Aparentemente, a solução para resolver esses fatos extrapola a competência do diretor e dos professores, tratando-se “sem dúvida, de uma crise, ao mesmo tempo, paradigmática e ética” (AQUINO, 1998, p.16). Mas, que “ordem”, modelo, ou ética seriam necessários hoje?

Como diz BOHOSLAVSKY (1981, p. 324), buscando uma definição não autoritária e mais democrática desta relação,

O motor da aprendizagem, interesse autêntico da pedagogia desde a antiguidade, deveria ser tomado em seu sentido etimológico literal como um “estar entre”, colocando o conhecimento não atrás do cenário educativo, mas em seu centro, situando o objeto a ser aprendido “entre” os que ensinam e os que aprendem.

AQUINO (1996b, p. 49), comentado a assertiva acima, diz que a “relação professor-aluno torna-se, assim, o núcleo concreto das práticas educativas e do contrato

pedagógico – o que estrutura os sentidos cruciais da instituição”, constituindo-se, em “espaço” privilegiado para se analisar e se discutir o fenômeno da violência escolar.

Destas observações deduzimos que é preciso dar “mais voz” aos educandos, dar mais dialogicidade à relação pedagógica, contribuindo para uma composição em que prevaleça a “horizontalidade na relação” (FREIRE, 1986, p. 127). Ou como nos diz POSTIC (1984, p. 182):

Não se trata de distribuir poder, nem de conceder uma parte do poder ao grupo. É uma dialéctica do poder que se deve pôr em prática, porque cada um – o docente, os membros do grupo – deve ter em conta as iniciativas, as responsabilidades que uns e outros exercem e as regras estabelecidas em cooperação. A regulação da acção educativa provém do jogo social.

Como já ressaltamos, não podemos autonomizar a relação professor-aluno, já que possui seus condicionantes, mas também não podemos, com pés e mãos atados, nos sentirmos eternos reféns de macroestruturas. Assim, em tempos como os nossos, marcados por crises e por turbulências, nos parece ser urgente, como já pudemos ressaltar anteriormente, resgatá-la e redimensioná-la.

O professor tem um papel central no desenvolvimento deste processo, já que é ele quem deve inaugurar o processo pedagógico. Compreendendo as implicações sociais presentes em sua prática, deve investir na reinvenção contínua de sua própria prática.

É certo que o professor também tem que reaprender seu ofício e reinventar seu campo de conhecimento a cada encontro. Deste modo, é provável que as questões de cunho técnico-metodológico acabem perdendo sua força ou eficácia, uma vez que elas pressupõem como interlocutor sempre o mesmo sujeito abstrato e, portanto ausente. O aluno concreto (aquele do dia-a-dia), de forma oposta, obriga-nos a sondar novas estratégias, experimentações de diferentes ordens. (AQUINO, 1996b, p. 54)

Podemos, pois, mais uma vez, constatar a complexidade da questão. Olhar para trás ou tentar restaurar velhos equilíbrios, voltamos a afirmar, são ações que não podem trazer resultados satisfatórios. Talvez, nosso olhar para trás possa ser apenas para captarmos a sabedoria expressa por HERBART (1776-1841), um dos fundadores da pedagogia como disciplina. No início do século XIX, em obra intitulada **Pedagogia General**, o autor nos alerta de que

La primera ciencia del educador, aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual se determina *a priori* todas las posibilidades de las emociones humanas. Creo conocer la posibilidad y la dificultad de una ciencia semejante: transcurirá mucho tiempo antes de que la poseamos, y mucho más aún antes de que podamos exigirselas a los educadores; pero nunca debería ésta sustituir a la observación del alumno; el individuo se encuentra, no se deduce. La construcción del alumno *a priori* es, pues, em si una expresión falsa y, por ahora, um concepto vacío que la pedagogia no puede admitir por más tiempo (HERBART, 1806, p. 69).

A sapiência dessas afirmações e de forma especial, a de que o aluno “se encontra, não se deduz”, parece que necessita ser urgentemente aprendida ou reaprendida. Sob a ameaça do caos, ou pelas forças das circunstâncias, o professor parece estar sendo chamado a rever e a organizar uma prática onde a questão ética passa a ser referencial obrigatório. Uma ética que, perpassando os conteúdos e métodos, desse viabilidade à relação pedagógica. Como nos diz FREIRE (2000, p. 106-107),

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro.

Com isso, longe dos instrumentos da força, parece ser necessário investirmos na potencialidade da relação pedagógica como espaço de análise e força de combate. É assim que cabe aos professores com a consciência desses fatos buscar a consecução de uma *práxis pedagógica* que, ao dar visibilidade às relações de dominação presentes na sociedade, evite a instauração do isomorfismo identificado por alguns autores, entre as relações do sistema social e as relações que imperam na sala de aula.

CAPÍTULO III

3. DA PESQUISA DE CAMPO

O nosso interesse em torno deste tema, como já pudemos destacar na introdução deste trabalho, está relacionado com a nossa própria prática docente. Foram as muitas ansiedades que surgiram ao longo de dez anos no magistério público estadual e a percepção pessoal de uma crescente hostilidade entre professores e alunos, que nos fizeram eleger a violência escolar como objeto de pesquisa. De acordo com SPOSITO (1998), é extremamente pequeno o número de pesquisas que em nosso país, contemplam esse tema. A autora afirma ainda que entre os anos de 1980 e 1995, durante quinze anos, portanto, foram defendidos 6092 trabalhos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado. Desse expressivo volume, apenas quatro estudos (duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado) examinaram a violência que atinge as unidades escolares²². No que tange às análises que buscam enfatizar, especificamente, a violência ou violências que ocorrem na relação professor-aluno, elas parecem ser mais raras ainda.

A pequena produção de conhecimento científico sobre o tema nos deixa à mercê das imagens produzidas pelos meios de comunicação. Se não devemos duvidar da veracidade dos fatos relatados por esses órgãos, devemos, entretanto, questionar as impressões e generalizações que delas derivam (CAMPART e LINDSTRÖM, 1997). Assim, nosso intento é colaborar no desvelar dessa realidade, investigando a violência que ocorre na relação professor-aluno, já que esta se constitui na relação fundamental da instituição escolar. Desta forma, preocupado em analisar o fenômeno no âmbito dessa relação, concluímos ser imprescindível perguntar às partes envolvidas o sentido e o

²² A autora refere-se à Tese de doutoramento de M. E. Guimarães, intitulada: **Escola, galeras e narcotráfico**, defendida na PUC do Rio do Janeiro em 1995; à dissertação de mestrado e doutoramento de A. M. Guimarães, respectivamente intituladas: **Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar** e **A depredação escolar e a dinâmica da violência**, defendidas na PUC de Campinas em 1984 e na UNICAMP em 1990; e ainda à dissertação de mestrado de C. R. Oliveira, intitulada: **O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso**, defendida na UFRGS/FE, Porto Alegre em 1995.

significado por elas atribuído à violência na relação professor-aluno. Portanto, como detalharemos mais adiante, nosso principal instrumento de pesquisa foi a entrevista, onde buscamos “ouvir”, atentamente, a palavra do professor e do aluno, pois, como afirma DEBARBIEUX (apud LATERMAN, 2000, p. 44), “não há um lado de violência verdadeira e outro imaginário, mas uma relação dialética entre as representações sociais que classificam os fatos e os fatos que se enquadram mais ou menos nos quadros de classificação”.

Munidos, portanto, dessa concepção e intenção, fomos a campo interessado fundamentalmente em encontrar respostas às seguintes interrogações:

- Qual a percepção que alunos e professores têm da relação professor-aluno na atualidade?
- Há de fato, violência na relação professor-aluno?
- Como os professores percebem e caracterizam essa violência?
- Como os alunos percebem e caracterizam essa violência?
- Quais os reflexos dessa violência na relação professor-aluno?
- Quais os elementos explicativos da questão?
- Escolas diferentes têm a mesma apreensão do problema?

Desta forma, traçados os objetivos e formuladas as perguntas-mestras, escolhemos duas escolas estaduais públicas da cidade de Maringá, buscando intencionalmente escolas que se diferenciasssem quanto à localização, número de alunos e proveniência social de sua clientela.

A cidade de Maringá situa-se geograficamente no Noroeste do Estado do Paraná, a 425 Km de Curitiba, a capital. De acordo com os dados do último censo realizado pelo IBGE (2000), a cidade conta hoje com uma população de 288. 465 habitantes (a terceira cidade mais populosa do Estado do Paraná) e apresenta uma densidade demográfica de 566,40 habitantes por quilômetro quadrado. A rede de ensino (considerando-se apenas o ensino fundamental e médio) é formada por instituições privadas (19 escolas), públicas

estaduais (41 escolas) e públicas municipais (35 escolas). Atendem, em seu conjunto, uma clientela aproximada de 75 mil alunos.

3.1 DA METODOLOGIA

A pesquisa é definida por vários autores como a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. No entanto, não podemos daí concluir de forma nenhuma que tal procedimento esgote a realidade, nem que o conhecimento apurado seja “puro” ou “imaculado”. É importante lembrar, afirmam LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 3) “que como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Ou ainda como diz MINAYO (1996, p. 35), “qualquer produção científica na área das ciências sociais é uma criação e carrega a marca de seu ator”.

Não pretendemos, portanto, assumir a pretensa neutralidade da ciência positivista, mas pelo contrário, nos posicionamos como uma parte integrante da realidade observada, que está sujeito às mesmas angústias e ansiedades que as pessoas que frequentam o universo estudado. Desta forma, diante da natureza de nossa pesquisa, colocamo-nos completamente aberto às diversas percepções dos atores envolvidos sem, a intenção ou pretensão de esgotar a complexidade que encerra toda e qualquer realidade social. Como ressaltam LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 5), é preciso reconhecer a “complexidade da teia quase inextrincável de variáveis que agem no campo educacional”, e assim, não cedermos a explicações simplistas e parciais. De posse desses pressupostos temos a convicção de que, em concordância com LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 5), de que “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

Diante dos objetivos já expressos, adotamos uma metodologia que nos permitisse uma abordagem qualitativa de nosso objeto de estudo. Assim, fomos a campo fazendo uso de alguns dos instrumentos da pesquisa etnográfica, como a observação sistemática e contínua do cotidiano, o contato informal com os atores sociais aí presentes, a leitura de

documentos disponibilizados pelas escolas e, fundamentalmente, a análise de entrevistas fornecidas por professores isoladamente e, alunos, principalmente em grupos. A escolha pela entrevista com os alunos majoritariamente em grupo decorreu de nossa própria experiência em campo. Percebemos que, quando em grupo, diferentemente das entrevistas realizadas individualmente, o fluxo de informações era mais abundante e que o conteúdo ganhava substancial qualidade. Enfim, concluímos que atendia mais satisfatoriamente aos objetivos da pesquisa.

De acordo com LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 12), nos estudos qualitativos

Há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

A partir da adoção deste referencial, acreditamos ser possível “abrir leque” às diversas concepções e formas de apreensão da violência que estão presentes nos atores componentes do cotidiano escolar, fugindo assim de uma visão parcial ou preconceituosa da realidade. Nesse intuito, desejamos nos esquivar de apenas fornecer dados estatísticos e números, já que a realidade social é essencialmente dinâmica e vive em permanente processo de transformação. Portanto, dentro de uma perspectiva qualitativa, não pretendemos realizar uma pesquisa censitária, mas estamos, fundamentalmente, interessado em captar as homogeneidades e heterogeneidades de pensamentos, os pressupostos e os valores de cada um dos atores presentes no universo escolar. Em síntese não estamos interessado em apenas quantificar o fenômeno, mas fundamentalmente, tentar investigar mais profundamente, as atitudes, os valores, as motivações de comportamento tanto de professores como de alunos.

Depois da leitura e imersão nas respostas obtidas nas entrevistas e demais dados coletados ao longo da pesquisa, pudemos construir um “conjunto de categorias conceituais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p 48), que ficou assim constituído:

- 1- A relação professor-aluno na atualidade: a percepção de seus protagonistas.
- 2- A violência escolar na percepção de professores e alunos.
- 3- Reflexos da violência na relação professor-aluno.

4- As causas apontadas por professores e alunos.

Por fim, apresentaremos os dados obtidos como um “retrato horizontal” (ABRAMO, 1988, p. 83), pois que não estamos interessados em descrever perfis isolados, ou caracterizar personalidades individuais, mas abarcar o fenômeno com um todo, procurando na observação “das regularidades e discrepâncias” (p. 83) teorizar acerca da dinâmica que o produz. Ou seja, analisando os diversos fatores que o condicionam e munido da “curiosidade epistemológica” a que se refere FREIRE (2000), buscaremos aprofundar ou questionar conceitos já emitidos neste trabalho e formular outros que possam auxiliar no desvelar da realidade estudada.

O perfil dos (as) entrevistados (as)

Distribuição dos (as) professores (as) entrevistados por sexo e tempo de serviço

escola 1

Tempo de serviço	Número de professores
Menos de 5 anos	-
De 6 a 10 anos	5
De 11 a 15 anos	3
De 16 a 20 anos	2
Mais de 20 anos	10
Homens	6
Mulheres	14
Total	20

Distribuição dos grupos/alunos entrevistados por série

escola 1

Série	grupos	Alunos
5º	-	-
6º	-	-
7º	1	5
8º	1	3
1º	4	21

2°	4	16
3°	6	19
Total	16	64

Distribuição dos professores (a) entrevistados (as) por sexo e tempo de serviço

escola 2

Tempo de serviço	Número de professores
Menos de 5 anos	1
De 6 a 10 anos	3
De 11 a 15 anos	4
De 16 a 20 anos	1
Mais de 20 anos	1
Homens	3
Mulheres	7
Total	10

Distribuição dos grupos/alunos entrevistados por série

escola 2

Série	Grupos	Alunos
5°	3	9
6°	2	9
7°	-	-
8°	1	3
1°	1	4
2°	1	2

3º	5	9
Total	13	36

3.2 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA 1

A escola, que pertence à rede pública estadual, iniciou suas atividades em 1956; e oferece, na atualidade, vagas em todas às séries do ensino fundamental e ensino médio (com salas de magistério, administração e contabilidade), e ainda mantém salas para atender alunos com necessidades especiais. Funcionando em três períodos (manhã, tarde e noite), está situada na zona central da cidade de Maringá. Atende uma clientela socialmente diversificada, comportando filhos de trabalhadores da classe média nos períodos da manhã e tarde, e principalmente, jovens trabalhadores de baixa renda no período da noite. Os períodos da manhã e noite comportam turmas de ensino médio. O período da tarde apenas o ensino fundamental (1º a 8º séries).

NÚMERO DE TURMAS, ALUNOS E PROFESSORES POR TURNO

Turmo	Turmas	professores	Alunos
Manhã	29	58	1203
Tarde	20	40	1058
Noite	23	76	1013
Total	72	174*	3.274

* alguns professores atuam em mais de um período e por isso foram contados em dobro.

Um alto muro separa as instalações da escola propriamente ditas e as ruas. Apesar de intensamente utilizados como espaço publicitário, os muros da escola não estão livres das pichações e apresenta alguns sinais de depredação e vandalismo, fato que obriga a direção da escola a promover constantes reparos.

O acesso dos professores e funcionários, bem como da comunidade externa às dependências da escola, se faz por um portão central que dá acesso à secretaria, às salas da direção e à coordenações da escola. A entrada dos alunos se faz por um grande

portão lateral que dá acesso ao pátio da escola e às salas de aula. A entrada dos alunos é registrada mediante a utilização de um cartão magnético personalizado, que faz rodar uma catraca eletrônica monitorada por um computador que registra sua presença. Com a adoção de tal procedimento a escola visa a controlar ou impedir a entrada de pessoas “estranhas” no interior da escola. Foram as inúmeras “invasões” ocorridas ao longo do tempo que determinaram o estabelecimento de tais medidas, informou um dos diretores auxiliares da escola, acrescentado “...nossa escola é uma pequena cidade, são quase três mil e quinhentas pessoas que circulam [nos três períodos de funcionamento da escola] aqui diariamente. O porteiro não conhece todos os alunos”. De acordo com o mesmo, os resultados têm sido satisfatórios, com o registro de uma nítida diminuição nas “invasões” que anteriormente ocorriam.

O amplo pátio interno da escola não permite uma visão total dos conflitos que acontecem nos horários do recreio e em momentos de aulas “vagas”. O horário da tarde, devido à idade dos alunos – nesse período a escola atende somente turmas do ensino fundamental –, o ambiente é mais agitado e “barulhento”. Para evitar atropelos, esbarrões e cotoveladas nos corredores a escola adotou como estratégia a locomoção antecipada dos professores, em relação ao alunos, na volta dos intervalos. Segundo a equipe pedagógica da escola, trata-se de um trabalho preventivo, que não foi motivado por ocorrências anteriores.

Os períodos da manhã e noite – constituídos por alunos do ensino médio –, se assemelham por uma aparente calma. No entanto, alguns problemas relativos ao vandalismo puderam ser observados. Um dos problemas mais sérios foi motivado por casos da destruição sistemática e organizada das fechaduras das portas das salas de aula pela introdução de cliques, que além dos prejuízos materiais, impedem a saída dos professores e alunos na hora das trocas de salas. Numa manhã de segunda feira, uma mesa, que estava no corredor devido à reforma da sala usada pelos professores nos momentos de hora atividade, foi rolada escada abaixo por um grupo de alunos que não puderam ser identificados. Além desses episódios, a escola tem registrado constantemente casos de pichação de suas instalações, sendo que, os alvos prediletos dos pichadores são seus muros, e dada a possibilidade de privacidade, suas instalações sanitárias.

A depredação dos estabelecimentos públicos de ensino tem sido alvo de pesquisas de diversos autores: GUIMARÃES (1988); (1996); FUKUI (1992); PINTO (1992); MEDRADO (1998); ALMEIDA (1999) e constitui-se em um dos principais focos das pesquisas que intentam compreender o fenômeno da violência escolar. De uma forma geral os estudiosos do tema relacionam o fenômeno às práticas autoritárias dos estabelecimentos, à inadequação do prédio escolar, ao descaso dos poderes públicos em relação às condições materiais das escolas, a uma dinâmica curricular inadequada ou dissociada das reais necessidades dos alunos. Em suma, poderíamos dizer que buscam “pensar” a qualidade do ambiente físico das escolas como expressão do conjunto das relações que nela se desenvolvem.

Embora não seja este nosso foco principal de pesquisa, queremos frisar que, além de degradarem, paulatinamente, a qualidade do “clima” escolar, estes fatos podem determinar uma certa “imprevisibilidade” de comportamentos e sentimentos de insegurança na comunidade escolar. Embora os fatos relatados não tenham afetado diretamente a integridade física de nenhum dos freqüentadores da escola, eles contribuem, como destaca FUKUI (1992), para um crescente processo de desintegração do significado de bem público na sociedade brasileira atual. Assim, torna-se urgente e de primordial importância a necessidade de se difundir o conceito de “bem público” entre os usuários das escolas.

3.3 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA 2

A escola, que pertence à rede pública estadual, iniciou suas atividades em 1984 e oferece, na atualidade, vagas no ensino fundamental (5º a 8º séries) e ensino médio. Funcionando em três períodos (manhã, tarde e noite), está situada em bairro periférico da cidade de Maringá e atende, basicamente, uma clientela formada por jovens trabalhadores (principalmente no ensino noturno) e filhos de trabalhadores. O período da manhã comporta o ensino fundamental e médio, o período da tarde apenas o ensino fundamental e o noturno somente turmas do ensino médio.

NÚMERO DE TURMAS, ALUNOS E PROFESSORES POR TURNO

Turno	Turmas	professores	Alunos
Manhã	07	19	256
Tarde	07	16	243
Noite	6	16	243
Total	20	51*	742

* Alguns professores atuam em mais de um período e por isso foram contados em dobro.

Uma cerca de arame separa a rua do interior da escola. O acesso se faz por meio de um portão central, por onde entram os alunos, e por um portão lateral, que dá acesso ao estacionamento, usado prioritariamente por professores e funcionários da escola.

Embora na atualidade os atos de vandalismo e furto/roubo tenham diminuído, segundo informações da direção da escola, a mesma tem sido, historicamente, alvo de constantes atos de vandalismo e arrombamentos. Em um dos casos mais graves, acontecido em anos anteriores, uma bomba estourou em um dos banheiros, deixando seqüelas na audição do caseiro da escola, que no momento fazia a inspeção habitual. No tocante aos arrombamentos/roubos, os boletins policiais a que tive acesso junto à secretaria da escola mostram que a despensa da escola já foi diversas vezes saqueada, e durante o ano de 1999 computadores, impressoras, aparelhos de televisão e dois aparelhos de videocassete foram furtados. Todos esses fatos levaram a escola a investir mais na segurança dos equipamentos e desenvolver uma campanha educativa contra o vandalismo e a depredação praticados pelos próprios alunos do estabelecimento. Foram esses fatos associados à busca de uma relação mais cordial entre a direção da escola e os alunos que levaram, de acordo com as informações do diretor da escola, ao declínio dos problemas em pauta.

Durante os dias de observação, pude constatar, principalmente no período da tarde, – o mais agitado da escola – no espaço de tempo destinado ao recreio, uma grande incidência de conflitos que terminam em pequenos ferimentos – arranhões, luxações, cortes – e às vezes pequenas fraturas, produzidas pelas inúmeras “brincadeiras” promovidas pelos alunos. Como informa um dos alunos entrevistados, “a briga começa sempre numa brincadeira. Às vezes numa brincadeira, um está correndo, o outro coloca o pé na frente, passa uma rasteira e aí começa aquela briga”. (grupo 03)

As observações nos possibilitou identificar também, situações de *bullying* nesta escola. Confirmadas através dos depoimentos dos alunos, o mau-trato e intimidações entre pares são exercidos basicamente pelos alunos maiores, que, beneficiados por sua estrutura física, assediam de maneira sistemática os menores. “A gente tem que ficar quieto porque eles são maiores” (grupo 7), informa um dos alunos entrevistados; e um outro do mesmo grupo ratifica dizendo que “tem que ficar quieto porque eles são grandes e os pequenos apanham”.

Em contato informal com os alunos nos períodos de recreio, fomos informado de que uma das brincadeiras prediletas e “em moda” na escola, era a “desossa”. O enigma em torno do curioso nome do jogo foi facilmente desvendado por nossa observação naquele mesmo dia. A “desossa” é um jogo onde os participantes chutam uma bola (que às vezes era uma pedra arredondada) que deve sempre estar em movimento. Se esta parar, o jogador mais próximo da “bola” deve levar chutes e pontapés dos demais participantes. No movimento constante do jogo, se um dos jogadores chutar a “bola” para fora da linha demarcada anteriormente deve ser alvo de pancadas, simultaneamente desferidas por todo o grupo. O “jogador” só consegue se safar do “castigo” se conseguir chegar primeiro à trave ou poste de salvamento e aí tocar. Não há um objetivo mais específico a se alcançar. O prazer maior está em bater e ao mesmo tempo não ser atingido. Alguns alunos queixaram-se de que já saíram machucados em virtude da “desossa”. No entanto, conhecedores das regras, “não podiam reclamar”. Alguns têm medo de participar, mas outros sentem-se obrigados a participar como demonstração de coragem.

A escola não tem instrumentos de combate a esse respeito. Dificilmente o recreio dos alunos era assistido por adultos. No entanto, algumas ações foram observadas. Como

estratégia de combate, a escola planejou o retorno às salas com a entrada antecipada dos professores, pois os problemas mais graves ocorriam exatamente no retorno às salas, após o recreio. A aglomeração no longo e estreito corredor que dava acesso às salas de aula possibilitava esbarrões e inúmeros contatos físicos, voluntários e involuntários, que acabavam por determinar os problemas já mencionados.

A escola parecia, às vezes, ser engolida por um cotidiano agitado, com problemas de diversas ordens que acontecem e impedem a realização de um trabalho coletivo e harmônico. As tentativas de solução são individuais, solitárias e assíncronas. Há uma grande dificuldade em se encaminharem trabalhos coletivos e, muitas vezes, os problemas que “explodiam inesperadamente” eram discutidos na hora do recreio; com toda a certeza, impropriamente, dada a impossibilidade de concluir os debates ou encaminhar ações de combates. Contudo, tornavam-se compreensíveis, na medida da necessidade de um transbordar de angústias e ansiedades e pela inexistência de espaços que fossem propícios a isso, em outros horários. De uma forma geral, pudemos perceber que os problemas arrolados decorrem principalmente de problemas administrativos que extrapolam as competências da unidade escolar, como por exemplo, o insuficiente quadro de recursos humanos, tarefa dos poderes públicos; e no nível da unidade escolar, as inúmeras dificuldades na elaboração e concretização de seu projeto político-pedagógico.

3.4 AS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS²³

3.4.1 A relação professor-aluno na atualidade: a percepção de seus protagonistas

A relação professor-aluno é a relação fundamental da instituição escolar. Fortemente marcada pelas mudanças sociais, cada vez mais aceleradas, tem sofrido rupturas radicais nos últimos tempos. Embora uma considerável parcela dos professores e alunos ouvidos tenham feito referências positivas à relação, é claramente perceptível que um crescente

²³ Na transcrição das fitas, nos servimos de alguns códigos, tais como:

(...) = Frases não terminadas ou suprimidas por, diante dos objetivos da pesquisa e da facilitação da leitura, considerarmos dispensáveis.

mal-estar envolve, na atualidade, seus protagonistas. O desconforto pode ser claramente percebido quando das entrevistas e observações realizadas nas duas escolas. Esse desconforto manifestava-se através dos gestos e atitudes dos entrevistados e de maneira mais explícita, nas falas de professores e alunos que a seguir apresentamos agrupadas nas seguintes subcategorias:

3.4.1.1 A intensificação dos conflitos.

3.4.1.2 O desinteresse do aluno pelo conteúdo escolar

3.4.1.3 A idealização da relação

3.3.1.4 A valorização da interação afetiva e a secundarização dos conteúdos

3.3.1.5 A falta de preparo do professor

3.3.1.6 A crise de autoridade docente

3.4.1.1 A intensificação dos conflitos

A grande maioria dos professores ouvidos admitem estar havendo um acirramento nos conflitos próprios da relação professor-aluno. De forma geral, relacionam a intensificação dos conflitos a uma ruptura radical na forma como se estabelece na atualidade a relação professor-aluno, referindo-se a ela como “difícil”, “complicada”, “tumultuada”, “conflitada”. Os conflitos, próprios da relação, aparecem, hoje, exacerbados por uma série de atitudes consideradas desrespeitosas e desprovidas de limites. Trata-se de uma circunstância que, somada às questões trazidas de outros âmbitos da sociedade, produzem uma intensa carga de angústia, de ansiedade e estresse. Os excertos abaixo transcritos ilustram o que apresentamos:

Quando eu comecei a trabalhar os alunos conheciam mais os seus limites. Tinham um maior conhecimento de limites. Ele perguntava o que queria e era mais respeitoso, eu acho, com o professor, de maneira geral com os mais velhos, ele era um aluno mais respeitoso. Conforme os anos se passaram eles se tornaram alunos com menos limites. (prof. 8, escola 1)

(...) eu acho que essa questão da falta de respeito do professor e também do aluno, eu acho que sempre existiu, desde que eu entrei, não é de agora. Agora as coisas parecem

assim estarem mais afloradas... como se fosse uma panela de pressão, sempre uma hora tem que explodir né ? (prof. 2, escola 2)

A relação do professor com o aluno hoje está mais conflitada, está mais difícil pelo que eles trazem da rua, pelo cotidiano que eles vivem (...). Então torna-se um relacionamento que era para ser mais amigável para.... a gente tem que ser mais áspero, mais autoritário, ser aquele professor que a gente não quer ser. Às vezes você sente a adrenalina subir.... Você chama a atenção uma, duas, na terceira você não agüenta mais e acaba estourando.(prof. 04, escola 2)

A relação professor-aluno atualmente está um pouco complicada. Os alunos geralmente nos vêem como inimigos, mas nós não somos seus inimigos, somos amigos, só que eles vêem o professor como um inimigo que chega na sala disposto a enchê-los de conteúdo. (...) nós não somos inimigos, mas eles pensam, agem como se nós fôssemos seus inimigos e aí fica um relacionamento um pouco complicado. (prof. 07, escola 2)

Está difícil. Porque a gente encara assim... a gente quer chegar como amigo do aluno... quer orientar... num clima de amizade e de paz.... só que eles não é igual, eles chegam já armados.... eles não vêem o professor como amigo.(prof. 08, escola 02)

Por seu turno, os alunos também apontam as dificuldades no estabelecimento de uma relação satisfatória e chegam a afirmar que “está cada vez pior” (grupo 01, escola 1). De forma geral, relacionam a intensificação dos conflitos ao autoritarismo dos professores, ao seu “estressamento”, sua falta de paciência, à sua intransigência. Por vezes, associam a situação a um estado de confusão, à ausência de ordem, ao caos. Afirmam que “ninguém entende mais ninguém”. O aluno não entende o professor e o professor não entende o aluno” (grupo 11, escola 1). Os excertos transcritos abaixo podem ilustrar a situação que apresentamos:

Eu acho que cada vez mais a tolerância dos professores está... eles estão estressados, ignorantes. Qualquer coisinha já estão falando alto, já mandando sair da sala. (grupo 05, escola 1)

Eu acho que hoje em dia já não tem mais o respeito de antigamente, principalmente por parte dos professores. Têm professores que não aceitam a opinião do aluno.... ele tem a opinião dele formada e pronto. (grupo 08, escola 1)

No começo chegou um professor e falou que ele veio de São Paulo. Veio falando que tomou arma da mão de traficante... que já tomou faca e canivete de mão de aluno, entendeu ? Quer dizer, de certa forma ele quis “crescer” ou botar medo nos alunos. Pô, eu acho que ele deveria chegar e dizer: eu sou tal e tal. Eu acho que ele deveria ter um pouco mais de QI, eu acho que ele deveria se apresentar e ser um pouco mais camarada

com a gente.... Tudo bem, que ele tem que cobrar o respeito dele, mas de outra forma, não ameaçando os outros. Isso é praticamente uma ameaça. Ele falou também que não tem medo de aluno. (grupo 01, escola 02)

Como vimos, os conflitos revelam o rompimento de um certo modelo de relação e as queixas, de um e de outro se assemelham. Marcada pela instabilidade, a interação é uma dura tarefa que deve começar e recomeçar “todo dia”. Uma certa **inimizade**, para usar a expressão de um dos professores entrevistados, parece crescer e se desenvolver entre professores e alunos. (Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.1 do apêndice)

3.4.1.2 O desinteresse do aluno pelo conteúdo escolar

O elo da relação pedagógica, ou seja, o fator que liga o professor e o aluno é exatamente a transmissão do conhecimento. Neste sentido, a relação professor-aluno é assimétrica e mediada por um determinado conteúdo que, teoricamente, o professor sabe e o aluno deve aprender. No entanto, há hoje, na percepção de alguns professores, um processo de “fragilização” deste elo, pelo crescente desinteresse demonstrado pelos alunos diante dos conteúdos escolares. Tal desinteresse se manifesta pela apatia e às vezes, em outro extremo, pela irreverência, pela zombaria e ironia. A dificuldade em atrair a atenção de seus alunos “conduz” o professor à adoção de métodos autoritários ou a procedimentos carregados de um forte apelo afetivo, como relata um dos professores entrevistados: “eu costumo conversar muito com os alunos. Eu não me preocupo apenas com o conteúdo... isso tem gerado um bom relacionamento”(prof. 03, escola 1). Os trechos a seguir transcritos ilustram nossas afirmações:

Porque na verdade a gente [o professor] está querendo ensinar quem não está querendo aprender. A gente tenta ensinar, mas eles [os alunos] não querem, não estão interessados em aprender. E o ideal é que você esteja ensinando quem esteja interessado em aprender. (prof. 09, escola 01).

Há pouco interesse pelos conteúdos. Dá para tirar uns 10% da sala de aula que estão interessados nos conteúdos. Então eles jogam papel um no outro e aí já mexeu com alguém que não gosta de brincadeira... Eles ficam ociosos e não estão importando com o que está acontecendo no momento, quando o professor está expondo o conteúdo para

ele adquirir o conhecimento. Não, ele está jogando papelzinho no amigo, está tentando tirar a cadeira. (prof. 11, escola 1)

(...) o normal é você apresentar o seu trabalho e o aluno estar atento à fala do professor e à apresentação do professor. Hoje, no entanto, essa ligação não está havendo. A grande maioria das turmas do diurno não tem. Mais de 60% dos alunos não estão interessados na fala do professor. (prof. 13, escola 1)

Às vezes a violência acontece porque o professor está explicando, explicando, explicando o conteúdo e o aluno está de costas conversando. Se brincar, até jogando baralho. (prof. 05, escola 2)

O desinteresse também pode ser constatado na fala dos alunos. Todavia, o fenômeno, na percepção destes, é sempre motivado pelo comportamento dos professores. Para eles, o desinteresse é próprio de aulas “monótonas”, “chatas” e sem “criatividade”. Fica também evidenciado, nas falas dos alunos, que o bom professor é aquele que é capaz de acrescentar o lúdico à sua prática, divertir os alunos, ou criar momentos de descontração na sala de aula. **A afetividade e a amizade** são fatores fundamentais na criação de um vínculo satisfatório:

Eu acho que o professor deveria ser mais amigo. Brincar e ao mesmo tempo ensinar, divertir o pessoal. Porque se a aula é divertida o aluno se interessa pela aula, se for uma chata é diferente. (grupo 01, escola 2)

A aula que é todo dia a mesma coisa não chama a atenção do aluno. O aluno perde o interesse. Aí vira para trás e conversa. (grupo, 03, escola 1)

Porque ele [o professor] não descontrai, é aí que está o problema. Aí a gente se descontrai sozinho. Aí começa a virar para trás e fazer brincadeira, então se ele participa com a gente (...). (grupo, 03 escola 1)

O professor do cursinho, para chamar a atenção dos alunos, ele conta piada, faz coisas engraçadas na sala para os alunos se interessarem, entendeu? Tipo assim: a aula daquele professor é legal, eu vou assistir à aula dele. Ah! daquele outro é chata, não estou a fim de assistir à aula dele não. (grupo 09, escola 1)

Por vezes, como no depoimento que se segue, alguns professores aparecem como desinteressados em ensinar:

Olha, em geral pelo menos no ensino noturno nós somos discriminados porque muitas vezes nós trabalhamos e estudamos e chegamos cansados na escola e não temos aquele apoio do professor que vem dar aula para a gente. Os professores vem com a maior má-vontade dar aula para a gente. Mesmo que nós sejamos maus alunos, mesmo que nós estejamos um pouco que incapacitados de estudar, eles já vêm com má-vontade de dar aula para a gente. Então, não generalizando os professores mas, alguns deles, eles não dão aquele apoio para a gente. Eles dão aula por dar. (grupo 10, escola 1)

(Outros excertos relativos essa subcategoria podem ser analisados no item 1.2 do apêndice)

3.4.1.3 A idealização da relação

Esta subcategoria é mais sensivelmente percebida entre os professores que manifestam dificuldade em “desidealizar” o aluno, o seu papel enquanto professor, enfim a relação pedagógica e a escola como um todo. A idealização se manifesta na forma de sentimentos nostálgicos em relação ao comportamento que, antigamente, caracterizava a maioria dos alunos que compunham a sala de aula, ou, inversamente, através da “fuga” para o futuro. Futuro este que, impreciso, aparece na maioria das vezes, desvinculado das práticas do presente. Assim, o aluno real, concreto, aquele do dia-a-dia, nunca corresponde às suas expectativas, pois foi, indevidamente, definido *a priori*:

Na minha geração, por exemplo, um professor falava, nós ficávamos quietinhos, nós queríamos perguntar, nós tínhamos que erguer as mãos para perguntar. Nós não podíamos fazer da classe uma bagunça. Todo mundo falando, todo mundo gritando, todo mundo conversando, não!... Nós tínhamos momentos de lazer, tudo era diferenciado, momento de lazer era momento de lazer, momento de estudar era momento de estudar. Na família chegava uma visita, a mamãe fazia a gente ir à sala cumprimentar a visita sabe... pedir licença porque ia sair, dava um beijinho de tchau na mamãe... como eu estava falando a questão de limites que se tinha na minha geração e que perdeu-se nessa geração. (prof 08, escola 1)

(...) você chega e pensa que fosse mais ou menos como antigamente, mas piorou totalmente. (prof. 13, escola 1)

O aluno deveria vir preparado para a sala de aula e com o intuito de aprender, com objetivos na vida, e isso deveria partir lá de casa, do pai e da mãe, e chegando na sala de aula, prestar atenção. Aí com certeza, com o interesse despertado para a disciplina, ele [o professor] deveria ter um bom relacionamento com o aluno. (prof. 07, escola 2)

Hoje, o relacionamento está mudado por causa da disciplina. Não é que a gente não controle mais, mas que antigamente nós tínhamos poucos alunos indisciplinados (...) hoje nós temos todos com uma indisciplinada considerada um pouco avançada (...). Então

eles não estão mais com aquela vontade de aprender e vem muito para trocar idéias na sala de aula. Daí o relacionamento fica conflitado. (prof. 04, escola 2)

Como fica evidenciado na fala desse último professor, os conflitos muitas vezes se desencadeiam a partir da tentativa de imposição, por parte do professor, de um certo modelo de ordem existente no passado, mas que não consegue mais se sustentar na sociedade atual. Os conflitos se tornam mais agudos em razão proporcional à idealização feita pelo professor, ou seja, pelo estabelecimento, *a priori*, de um determinado modelo de aluno.

Apontando a desincumbência das famílias dos alunos, alguns professores e a escola de uma forma geral, buscam responsabilizá-las pelo aumento dos conflitos. No entanto, os próprios professores percebem que o modelo de ordem que a escola reclama, parece ter-se perdido também do seio familiar. É o que se evidencia na frase de uma das professoras entrevistadas da escola 1: “Nós temos visto pais que chegam aqui na escola e o filho fala: ‘eu não vou fazer isso’, na cara da supervisora. Se na frente de um supervisor de escola, de um diretor, o filho critica o pai, tem assim, voz alta para falar com o pai, imagina no lar o que acontece” (prof 08). E por fim, conclui um professor da escola 2: “porque se nem o próprio pai consegue trabalhar com o filho como é que a gente vai conseguir?” (prof. 04) (Outros excertos relativos à essa subcategoria podem ser analisados no item 1.3 do apêndice)

3.4.1.4 A valorização da interação afetiva e a secundarização dos conteúdos

A intensificação dos conflitos leva alguns professores/alunos a investirem maciçamente no estabelecimento de laços mais afetivos e no fortalecimento de relações de amizade, em síntese, a buscar novos modelos de interação. Os professores, direta ou indiretamente, fazem referências à necessidade de “conquistar o aluno”, de tê-lo como aliado. Como adverte uma professora: “bater de frente, gente do céu, bater de frente já foi a época já. Bater de frente não leva a nada. E o professor nunca pode esquecer que ele é um ali naquele momento, e quarenta e cinco, que podem estar errados, eles se unem contra ele” (prof. 04, escola 1). Por sua vez, o aluno espera que o professor seja

amigo, compreensivo em relação às suas dificuldades. Diante deste quadro, o conteúdo escolar parece estar assumindo uma posição secundária na relação:

Estou ali para ensinar, explicar a matéria, ele é meu aluno, ele tem que me ouvir; mas é uma relação também de amizade, porque é muito importante a amizade entre o professor e o aluno. A primeira coisa que tem que estabelecer é a amizade e o respeito. Se não estabelecer essas duas coisas, amizade e respeito, fica muito difícil de trabalhar na sala. (Prof. 7, escola 1)

A principal característica [de uma boa relação] é uma relação onde não haja barreiras. Que o aluno encontre em você não só um professor que trate da disciplina dele, do conteúdo, mas que ele veja em você aquela pessoa que para a qual ele pode se abrir para falar das coisas deles. (prof. 10, escola 1)

Eu acho que o professor tem que desenvolver o lado afetivo, criar um vínculo afetivo com seus alunos, para que ele possa ganhar a simpatia do aluno, a admiração e o respeito. (prof. 16, escola 1)

Pela experiência, esses alunos que se mostram mais violentos, no fundo no fundo, você tem que acabar conquistando. Você tem que conquistar para fazer ele mudar de postura. Valorizando-o, observando uma oportunidade de elevar a auto-estima dele. (prof. 04, escola 2) .

No entanto, um dos professores entrevistados faz uma ressalva, apontando a necessidade do estabelecimento de um certo limite na interação afetiva que parece ser interessante:

Você tem que trabalhar de tal forma que eles aprendam a confiar em você como professor. É a amizade com um certo limite. Porque às vezes eles podem confundir a amizade do amigo e a amizade do professor, que têm uma certa diferença, senão eles não sabem, eles não separam, eles não conseguem separar e aí extrapolam. Eu acho que você tem que se mostrar amiga, mas com algumas ressalvas e com certos limites. (prof. 11 escola 1)

Como já pudemos ressaltar, no que tange ao aluno, o apelo à questão afetiva é expressa na valorização da amizade do professor, na necessidade de ser ouvido, de ser considerado pelo professor. Tal comportamento, na opinião discente, contribui para uma maior interação e favorece a participação discente nas aulas.

Primeiro eu acho que o professor deveria ser amigo do aluno (grupo 08, escola 1)

No ano passado o professor de História chegou e falou: “Eu acho que não tem essa história de que o professor tem que ser amigo do aluno”. Ele veio de São Paulo e então estava meio perturbado e estava um pouco com medo. Chegou e passou a ser um ditador na sala de aula. A gente nem piscava de tanto medo que a gente tinha dele. Isso é uma forma de violência. Ele era um ótimo professor mas eu peguei raiva dele. (grupo 09, escola 1)

(...) eu acho que o aluno tem que ser amigo do professor e o professor amigo do aluno, só que sei lá... pelo menos na nossa turminha o professor não dá muita chance da gente conversar muito com ele (...) alguns dão, mas (...). (grupo 11, escola 1)

Até no momento de ensinar ele tem que passar uma expressão amigável, porque se ele passar uma expressão de autoridade, prejudica até o estudo, porque você quer perguntar uma coisa (...) daí a gente fica com medo (...) ah! eu não vou perguntar não, porque às vezes ele não está muito legal. (grupo 3, escola 1)

A palavra “expressão de autoridade”, presente nesta última fala, pode, talvez, ser traduzida por “expressão autoritária”, pois os mesmos alunos frisam, mais adiante, que a autoridade no limite certo é necessária para o bom andamento do trabalho escolar e cobram dos professores que não fazem isso: “A professora de Geografia fala que faz 32 anos que ela dá aula. Ela chega na sala de aula e fala que não vai explicar porque a sala está conversando. Que professora é essa que com 32 anos de trabalho não sabe fazer uma sala ficar quieta para explicar uma matéria?” (grupo 3, escola 1). E uma outra aluna lembra:

Mas falando sobre autoridade (...) na sétima série eu estudava Matemática com o professor X. Hoje eu acho que ele foi o melhor professor de matemática meu. Ele era sério, autoritário, ele parecia coronel sabe... era 215 exercícios e quem não fizesse não fazia a prova. E eu aprendi. Mas pergunta em anos anteriores? Era professor que passava no quadro e fazia quem quisesse, depois você só copiava. Então a autoridade no limite certo é necessária. (grupo 3, escola 1)

Como podemos observar nas falas dos alunos, embora ressaltem o conteúdo e a tarefa de ensinar do professor, fundamentalmente, apontaram para os aspectos afetivos da relação. “Porque mesmo que o professor seja fraco de matéria, tendo amizade com o aluno, entendendo a cabeça do aluno, sabendo conversar com o aluno, já é um grande começo” (grupo 1, escola 2). (Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.4 do apêndice)

3.4.1.5 A falta de preparo do professor

A falta de preparo do professor é ressaltada pelos próprios docentes e pelos alunos. Dizem respeito às constantes desatualizações a que está submetida atualmente a profissão docente, tendo-se em vista a velocidade das mudanças sociais e a presença, cada vez mais constante, da díade indisciplina/violência no dia-a-dia da escola. A questão possui uma matriz eminentemente pedagógica, e se revela, entre outras formas, pela dificuldade de desenvolver o que PERALVA (1997, p. 16) denomina de “competência relacional”, ou seja, a habilidade de fazer-se conhecido e reconhecido através de atributos de justiça, escuta, capacidade de negociação, de ser alguém com quem se possa falar; em síntese, através da capacidade de estabelecer e favorecer um bom relacionamento com seus alunos e destes entre si, através da institucionalização de padrões mais ou menos fixos ou previsíveis de comportamento:

Eu vejo que o problema maior é que nós professores não temos assim, uma visão clara do pedagógico. Tudo vai sendo empurrado com a barriga na verdade. (prof. 2, escola 2)

É uma situação que você conversa, chama a atenção, não tem como lidar. É uma situação muito complicada. Pode ser que na teoria seja interessante, mas na prática, na hora que você vê a coisa acontecendo não sai nada. (prof. 07, escola 2)

O professor então percebe e pode com o conteúdo dele, estar aproximando o aluno dele ou pode estar afastando o aluno dele. Aí então, depende do jogo de cintura, da visão que a adulto tem. Então, essa relação para algumas pessoas, a gente percebe que melhorou bastante; para outros que pararam e são radicais e não conseguem avançar ficou cada dia mais complicado (...) Aí então aparece a violência (...). No verbal muitas vezes o aluno faz aquele jogo de acuar o professor. Se você não está estruturado, não consegue ler isso, de repente você perde as estribeiras e acaba trocando os pés pelas mãos. (prof. 04, escola 1)

(...) você fica preocupada pelo o que é que nos espera sem a gente estar com o preparo. Nós não estamos preparados para lidar com essa libertinagem, não é liberdade é libertinagem. Quando você está dentro da universidade você está correndo, porque você está atrás de nota, de se formar e isso tudo (...) você sai com uma idéia sobre o mercado de trabalho, quando você entra na prática você se depara com situações variadas. (prof. 14, escola 1)

Refletindo sobre sua formação acadêmica, uma das professoras entrevistadas identifica algumas lacunas no processo de constituição dos profissionais da educação.

Ressaltando a complexificação de que atualmente se reveste a interação professor-aluno, opina sugerindo que

Na faculdade, na universidade deveria ter um melhor preparo para quem sair de lá para lidar com o ser humano. Nós saímos totalmente despreparados para lidar com o ser humano. E a faixa etária da adolescência é muito complexa, é muito delicado, de estar ajudando a formar essa pessoa, esse aluno (...) os professores saem assim com duas ou três disciplinas que falam alguma coisinha e você vai para aprender. O seu laboratório de experiência basicamente é a sala de aula, então (...). (prof. 04, escola 1)

Por seu lado, os alunos também indicam que às vezes os professores se mostram despreparados para lidar com determinadas situações, cada vez mais imprevisíveis, e reivindicam, por exemplo, “a compreensão do professor” (grupo 03, escola 1), a necessidade de os “professores serem mais pacientes com os alunos” (grupo 02, escola 2).

A leitura desses fatos aponta para a necessidade de um processo de qualificação constante por parte da docência e uma formação mais específica, direcionada aos alunos das licenciaturas, para poderem lidar mais satisfatoriamente com essa nova realidade. Como podemos observar nos trechos que se seguem, os próprios alunos percebem a inabilidade de alguns professores ao tratar essa questão:

Os professores deveriam se preparar melhor para enfrentar certos alunos e certas situações também que vão acabar gerando uma certa violência. Eles têm que saber controlar isso. (grupo 09, escola 1)

Porque eles são pagos para enfrentar todo tipo de aluno, só que alguns não sabem. Por exemplo, chega um mais agressivo, o professor já vai ficar com medo. Ou então, vai chegar um mais delicadinho assim, e ele vai subir em cima. Eu acho que eles tinham que se preparar melhor. (grupo 09, escola1)

Não adianta nada o professor não respeitar o aluno e querer o respeito dele. No período noturno não funciona assim. No noturno o pessoal já é mais adulto, se ele está dando aula para pessoas mais adultas, ele tem que saber se expressar de uma forma objetiva com o adulto. Mas se chegar de uma forma ignorante com o adulto, o adulto vai chegar da mesma forma. (grupo 01, escola 2)

(Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.5 do apêndice)

3.4.1.6 A crise de autoridade docente

A crise de autoridade docente se caracteriza por inúmeras situações apresentadas por professores e alunos e se revela nas dificuldades em se reproduzirem os papéis tradicionalmente exercidos pelo professor e pelo aluno e até então formalmente aceitos pela sociedade. Revelam ainda o rompimento ou a subversão das relações hierárquicas até então estabelecidas. Os significados e atribuições aplicados ao termo autoridade nos conduzem a “1. Direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir, etc. 2. aquele que tem tal direito ou poder. 3. os órgãos do poder público. 4. Aquele que têm por encargo fazer respeitar as leis; representante do poder público. 5. Poder atribuído a alguém; domínio; 6. influência, prestígio; crédito. 7. indivíduo de competência indiscutível em determinado assunto” (FERREIRA 1999, p. 236). As falas dos professores a seguir transcritas, como veremos, indicam cabalmente a incapacidade do docente de exercer um certo poder que outrora lhe era uma prerrogativa. Os professores sentem seus direitos, sua influência e seu prestígio sensivelmente abalados, em suma, diminuídos:

Hoje o aluno pensa que pode tudo. O professor para ele não é aquele professor de dez ou vinte anos atrás de maneira alguma. A decadência foi de uns sete anos para cá. Ficou bem claro, bem visível essa decadência de sete anos para cá. Foi o que eu falei, abaixou a nota, deu início a essas aberturas. (prof. 01, escola 2)

O aluno faz um monte de coisa e não acontece nada, a família diz um monte de coisas e não acontece nada, mas se o professor abre a boca ele pode sofrer seríssimas conseqüências. A família fica contra o professor, em determinados momentos até os próprios colegas ficam contra o professor. Às vezes parece que o professor é uma janela com aquele vidro bem fininho e eles são (...) sabe, criança com estilingue, adorando quebrar essa janela. (prof. 05, escola 2)

Tem aluno aqui dentro que atrapalha a aula inteira, tem professor que já deixou a sala, desiste da aula, desiste, sai e vai embora, às vezes por causa de um aluno, porque a pessoa não consegue trabalhar. O aluno não respeita, o aluno atrapalha, ironiza, sabe, atrapalha a aula inteira, quer dizer, ele está tendo uma atitude de violência porque está tirando o direito dos outros de assistir à aula e está desrespeitando a autoridade do professor. (prof. 06, escola 1)

Eu fico preocupada não em relação a eles [os alunos] me provocarem, mas eu perder a postura e agredir com palavras, porque às vezes, a gente tem vontade de fazer isso, dar umas palmadas... ir lá e (...) A preocupação é eu perder a postura. Falar coisas que não devo. Tenho esse medo sim. Tenho me controlado muito, muito, muito, para ouvir, engolir tudo e pronto. (prof. 07, escola 1)

Um dos grandes “inimigos” da autoridade docente parece ser, pelos depoimentos dos professores, o Estatuto da Criança e do Adolescente. O Estatuto aparece como um obstáculo à criação de normas que permitam a regulação do dia-a-dia, a padronização de comportamentos na escola, ficando o aluno sempre impune, ou “livre demais”. Os excertos transcritos a seguir seguem esse raciocínio:

(...) então o estatuto do menor e do adolescente, pelo o que eu entendo, porque eu li estatuto, já li alguns artigos e algumas leis, é que ele dá o direito ao aluno e para a gente usar as sanções contra os alunos é difícil. Existe sanções, mas na hora de praticar a gente não consegue colocar em prática. E com isso os alunos acabam aprontando.(...) Os direitos eles querem todos, mas os deveres, eles não querem (...). Um dos artigos que nós tínhamos no regimento interno era a expulsão do aluno, compulsória, que agora já não pode mais. Por isso para uma escola se tornou muito difícil. E o aluno, sabendo disso, apronta. (prof. 04, escola 2)

(...) eu sinto isso, que à luz do Estatuto da Criança, a legislação visa proteger o menor (...) esqueceram a parte do professor, de sua integridade física e moral, eu acho. A mudança que eu vejo nesse sentido é que o aluno está sem limites, está tentando se colocar no mesmo nível do professor. Eles falam que é tanto motivo de orgulho para o Brasil ter essa legislação, mas para mim é uma aberração jurídica. Se fosse para aplicar essa lei na Bélgica, na Suécia, na Suíça, onde tem um padrão, um nível bom (...) mas aqui no Brasil deixa os professores reféns, reféns dos alunos. Eles ameaçam... “Se você falar comigo eu vou falar, te denunciar no Núcleo”. “Se o senhor falar grosso comigo eu vou te denunciar no Conselho Tutelar”, e a gente fica nessa situação. (...) o professor se sente impotente diante do sistema. (prof. 12, escola 1)

A questão do desrespeito do aluno para com o professor... se o professor revidar, que o aluno chegou a ofender, ofensas graves, às vezes contra o professor... tem uns que até partem para a agressão física contra o professor e se o professor revidar, mesmo que seja revidar um tapa ou qualquer coisa, esse professor é processado. Essa falta de... como direi... não de punição, essa falta de regulamento, de disciplina é que está gerando a violência. (prof. 06, escola 1)

Os alunos reivindicam em seu discurso um maior respeito dos professores e conclui um dos alunos entrevistados: “tem que haver uma igualdade” (grupo 01, escola 1). Solicitam ainda um estatuto de igualdade na administração de poder na sala de aula e o direito a voz.

Alguns professores se impõem né? Só porque são professores pensam que “estão podendo”, daí mandam dentro da sala e é aquela coisa. (grupo 03, escola 1)

Tem muitos professores que querem ser valentões, maiores que os alunos. (grupo 01, escola 2)

Eu acho que a agressão na relação professor-aluno ocorre porque o professor (...) ele não respeita o aluno e acha que é “o bom”. Não respeita os alunos como os alunos respeitam ele. (grupo 03, escola 1)

Por outro lado, conseguem detectar e reclamam da impotência dos professores em face do comportamento indisciplinado de determinados alunos e afirmam que “ninguém enfrenta, nem mesmo os professores” (grupo 01, escola 1).

Tem aluno que abusa, né. Se o professor é bom, tem professor que não vê maldade, não vê malícia, sabe? Não percebe que o aluno está usando, eles [os alunos] se aproveitam de alguns professores, da bondade, digamos. (grupo 05, escola 1)

Em casos mais extremos, parece que presenciamos uma inversão na relação de poder na escola, ficando o professor, desprovido das prerrogativas de suas funções, em uma posição de um “outro insignificante” e à mercê da tirania discente.

Eles [os alunos] fazem escândalo, gritaria, baixaria dentro da sala de aula, não respeitam o professor (...) acaba virando uma coisa meio animal (...). Porque a gente sabe qual professor vai fazer alguma coisa e qual professor não vai fazer nada, se a gente bagunça na sala. (grupo 09, escola 1)

Agora também o professor não tem domínio da sala, ele não põe ordem dentro da sala. Tem professor que deixa o aluno “montar”.... [risos] (grupo 01, escola 1)

De nosso ponto de vista, a raiz destas questões “se esconde” no estabelecimento de relações extremamente conflituosas entre professores e alunos, relação que precisa ser melhor compreendida, explicada, equacionada. Se por um lado, os alunos reclamam maior liberdade e respeito do professor, por outro, como já detectou KOYAMA (1995, p. 179) em pesquisa semelhante, os mesmos não deixam de expressar “sua dependência em relação ao professor para conseguirem se organizar. Em outras palavras: revelam uma não autonomia”.

Queremos destacar ainda que na percepção de alguns alunos da **escola 2** a crise de autoridade docente está intimamente relacionada a um processo de desincumbência, por parte da equipe pedagógica e direção da escola, quanto ao exercício de poder na regulação da indisciplina e de conflitos no interior da mesma. Referindo-se a anos anteriores e enfatizando o período da noite, relataram que fatos rotineiros de

indisciplina e de situações de conflitos contornáveis transformam-se rapidamente em casos de polícia. “A polícia virou a secretaria da escola” (grupo 09)

Os alunos apontam, portanto, para um processo de transferência de funções próprias da escola, como, por exemplo, a manutenção da disciplina, a outras competências, neste caso, a polícia. A ação policial é solicitada como estratégia para sustentar ou garantir o exercício profissional dos educadores que aí atuam. Contudo, os próprios alunos sentem que a troca do ensino/aprendizagem/ação docente pela segurança/atividade policial contribui apenas, como já assinalou, por exemplo, LUCAS (1997, p. 92), para promover a “cultura da violência sobre a pedagogia” e desqualificar a ação dos professores. Como concluem: “aqui, eles resolvem com a polícia casos banais e se esquecem do dia-a-dia ali dentro. Eu acho que tinha que se preocupar mais com o professor e o aluno dentro de sala” (grupo 09, escola 2). (Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.6 do apêndice)

3.4.2 A violência na percepção dos professores e dos alunos

Como veremos, a maior parte dos atos de violência identificados por professores e alunos no interior da escola e, especificamente, no âmbito da relação professor-aluno, não estão ligados a atos brutais ou sanguinários, ou seja, a fatos paroxísticos. Todavia, não podemos considerá-los menos dolorosos. Os depoimentos nos “permitiram ver” um amontoar de “pequenas violências”, que somadas a fatos mais graves, esporadicamente registrados, contribuem para o estabelecimento de uma atmosfera de tensão e conseqüências ainda difusas e complexas. Esta categoria foi constituída das seguintes subcategorias:

3.4.2.1 Desrespeito

3.4.2.2 Violência verbal

3.4.2.3 Ameaças

3.4.2.4 Violência física

3.4.2.5 Vandalismo

3.4.2.6 Violência simbólica

3.4.2.7 Condições de trabalho/estudo do professor/aluno

3.4.2.8 Situações de discriminação, racismo e humilhação

3.4.2.1 Desrespeito

A pesquisa revelou de maneira incontestável que, na percepção de professores e alunos, a principal violência ou matriz das violências ocorridas no âmbito da relação professor-aluno, é o desrespeito. Para se ter uma idéia, o termo, considerando-se sua forma positiva e negativa, pode ser identificado cento e treze vezes (cinquenta e duas na fala dos professores e sessenta e uma na fala dos alunos) nos depoimentos coletados na **escola 1** e setenta e uma vezes (trinta e sete vezes nas falas dos professores e trinta e quatro vezes nas falas dos alunos), nos depoimentos coletados na **escola 2**, para retratar as experiências vivenciadas.

O desrespeito fica caracterizado pelas situações de afrontamentos vividas pela grande maioria dos professores ouvidos, que sentem uma transformação radical na relação professor-aluno e na relação aluno-aluno. Os professores se sentem agredidos diante da recusa sistemática de uma grande parcela de alunos em acatar suas proposições e, como afirmou um dos alunos, que ouvimos em nossa pesquisa: “aluno já não respeita mais o professor como antigamente” (grupo 11, escola 1). Os demais excertos abaixo transcritos ilustram o que apresentamos:

A violência maior é a deseducação do aluno para com o profissional. (prof. 2, escola 1)

(...) só que, o que a gente está notando que está havendo falta de respeito muito grande do aluno para com o professor. Nós estamos vivendo determinadas coisas que... os alunos não respeitam, fazem chacotas, gozações, está falando e é a mesma coisa de não ter ninguém lá na frente. (...) O professor já entra desmotivado por causa do salário, os direitos adquiridos que são tirados e chega na sala de aula o aluno não respeita. Então o principal, em todo setor é o respeito. (prof. 08, escola 2)

Violência é toda forma de ação que, de repente, alguém sai perdendo. Eu acho que violência é isso. Eu acho que todo ser humano nasceu para ser feliz, para ser amado, para ser respeitado, tanto o adulto como o adolescente. Então quando ocorre um desequilíbrio e pessoas saem perdendo com a relação, aí se estabelece a violência. Quando o ser humano é desrespeitado, de repente pode até ser um ato inconsciente, mas aí eu acho que já se caracteriza a violência. (prof. 04, escola 1)

Você vem dar uma aula, o aluno vem para aprender e aí você fica falando para as paredes. Isso é uma agressão total, um descaso, eu me sinto um tonto, uma agressão mesmo. (prof. 13, escola 1)

Os alunos caracterizam o desrespeito que vem dos professores na forma de descaso, de não-disponibilidade, de negação para ensinar, de falta de paciência. Os trechos transcritos abaixo, podem ilustrar muito bem os sentimentos dos alunos em relação ao desrespeito que apontam sofrer e, muitas vezes, produzem desdobramentos desagradáveis e imprevisíveis:

- Eu acho que a falta de respeito entre os alunos e os professores é grande. Esses dias mesmo ocorreu de um menino pegar e começar a brincar com o professor. O professor não gostou e quase agrediu ele, foi pra cima dele, eu acho que está muito assim. Os professores não estão conseguindo lidar com os alunos.

- E estão partindo para a violência.

- Ontem mesmo o aluno foi falar com o professor que ele parecia com o Didi... o professor tacou a bola na cara do aluno. (grupo 01, escola 1)

Nós temos casos de professores que você vai pedir explicação e ele simplesmente pede para você chegar em casa e estudar. Explicação que é bom, nada. (grupo 09, escola 1)

O professor é muito estressado. Fala que ele não desconta no aluno mas desconta no aluno, sim. Tem professor que finge que nem te escuta. (grupo 12, escola 1)

Vamos supor, o professor de matemática primeiro conversa com a gente numa boa. Só que você vai conversar com ele e você percebe que ele te dá as costas, não te dá ouvidos. Por isso, quem não gosta disso vai acabar encrencando (...), isso acaba gerando briga (...). Tem pessoas que não gostam disso. (grupo 01, escola 2)

Nestas colocações, fica evidenciado que o modelo de respeito, conforme atribuições de significados encontradas no léxico, “tratar com reverência; honrar; tomar em consideração; seguir as determinações de; cumprir; observar; acatar; fazer-se respeitado; impor-se ao respeito de outrem; dar-se ao respeito” (FERREIRA, 1999, p. 1753), acrescidas das próprias falas dos professores e dos alunos, estão perdendo o seu significado até agora estabelecido. A sala de aula revela-se assim como um ambiente fortemente marcado pela falta de respeito a alguém, pelo desacato, pelo descaso, pela alteração das normas. Uma situação de desrespeito crônico.

Nota-se nos depoimentos dos alunos que, de acordo com os mesmos, as situações de desrespeito podem ter matrizes antagônicas. Podem ser uma reação ao desrespeito/autoritarismo de alguns professores, conforme já pudemos constatar, mas podem ser também reflexo do laxismo de outros:

Porque o professor dá moral, porque quando o professor impõe respeito os alunos respeitam. Porque tem professor que chega na sala, você sabe que ele é brabo, você nem fala nada, fica na sua. Agora, tem professor que é besta mesmo, faz as coisas tudo errado, tudo ao contrário. (grupo 12, escola 1)

(Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 2.1 do apêndice)

3.4.2.2 Violência verbal

Os relatos dos professores e alunos indicaram que a agressão verbal é um fenômeno “comum” à sala de aula. Como anuncia um dos alunos entrevistados: “o professor xinga e nós retrucamos atrás também” [muitos risos]. “É um bate-boca danado” (grupo 03, escola 1). Situações de zombaria e ironia entre alunos e professores são fatos corriqueiros, e juntamente com o desrespeito, são as mais vivenciadas, tanto por professores como por alunos. Como já observamos em outro lugar (LOPES, 2000), o padrão básico de comportamento considerado **correto** de alunos/professores, aceito socialmente, começou a ser rompido, antes de a escola e os professores/alunos experimentarem as agressões físicas, através de diferentes formas de agressão verbal, como enfrentamento verbal, a negação, ironia, zombaria, respostas agressivas entre aluno e professor e entre alunos:

Em palavras, o professor é constantemente alvo [de violência] e, por conseqüência, como o professor é um ser humano, às vezes também chega a retribuir, não com as mesmas palavras, mas tentando colocar limites na sala naquele momento. Porque se você não tentar colocar limites... Você tenta de várias maneiras, mas tem um momento que você tem que dar um basta. Neste momento do basta, às vezes você se torna agressivo em palavras. (prof. 01, escola 2)

Primeiramente é a violência verbal. Tem aluno que ofende mesmo, xinga mesmo, manda para aquele lugar, por exemplo. Não há esse respeito mesmo, então essa é uma das violências, violência verbal ou, como se diz, violência moral, de atacar as pessoas, não só o professor, mas também os alunos, principalmente entre eles. (prof. 04, escola 2)

Já verbalmente. A agressão verbal ela acontece permanentemente. Mandar tomar no..., chamar de..., se dirigir às características físicas usadas em seu sentido pejorativo. (prof. 05, escola 2)

Já verbalmente sim. Eu fiz de conta que não ouvi. Sabe quando você faz de conta que não é contigo e deixa para lá? Eu fiz isso para não dar uma resposta, para não partir para a discussão. Eu nunca discuti com o aluno, eu fiz de conta que não ouvi... porque senão vai acabar havendo uma troca de agressão por palavras. Dá vontade de voar na garganta, mas você finge que não ouve. (prof. 06, escola 1)

Como já tivemos a oportunidade de mencionar, os alunos também se sentem agredidos, verbalmente, pelos professores no ambiente de sala de aula. O diálogo, transcrito abaixo, com alunos do primeiro ano do ensino médio da **escola 1**, e demais excertos são bastantes ilustrativos a esse respeito:

Entrevistador:- Vocês já foram alvo da violência de professores?

- Ah! tipo assim, por palavras, já.

Entrevistador: atritos verbais?

É bastante..

Entrevistador:- Atrito verbal é uma violência?

- É com certeza, afeta tanto quanto...

- Porque a pessoa te humilha, te rebaixa

Entrevistador:- Como que vocês agem diante de fatos como estes?

- Eu não consigo ficar quieta

- A primeira coisa que você pensa é falar a mesma coisa (grupo 01)

A professora me colocou para fora da sala, como se eu fosse um animal sabe, falou para mim sair da sala que não me suportava mais e me colocou para fora da sala. Eu fiquei a aula toda fora da sala. Só que também quando ela saiu da sala eu voltei de novo e falei para ela: eu tenho orgulho, não é só porque você me botou para fora da sala de aula que eu vou ficar lá fora para o resto da vida. Ela é a primeira professora que eu falei isso. Porque eu não sou de responder para professores, posso ser do jeito que eu sou, mas não sou de responder para a professora. Eu não sou de xingar nem de ofender o professor. (grupo 06, escola 2)

Nossa! teve um dia que a professora me chamou de idiota. Eu dando risada na cara da professora e ela diz você é um idiota! Nossa! Aí eu disse que idiota era ela. Essas coisas é difícil né.... essas coisas acontecem (grupo 02, escola 1)

Tem professor que xinga que a gente é burro... eu acho isso errado. Porque eles ficam humilhando os alunos. Um dia a gente estava na Educação Física... nós chegamos atrasados e o professor falou que a gente era debilóide, burro e não sei o quê... Eu acho isso uma violência porque não é certo o professor xingar o aluno. (grupo 07, escola 1)

Percebe-se assim, a exacerbação dos conflitos verbais e uma crescente sensibilidade a eles, pois, como diz uma das alunas entrevistadas, “tem palavras que ofende mais que um tapa, que um soco” (grupo 07, escola 1). Ou nas de um professor: “porque, às vezes, uma palavra fere mais do que um tapa, muitas vezes” (prof. 10, escola 1). A hipersensibilidade às agressões verbais pode levar a conseqüências mais sérias, como descreve uma aluna da **escola 1**, “de uma brincadeira de uma professora minha eu quase bati nela por causa disso. É ... ela é meio folgada”. (grupo 05, escola 1) (Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 2.2 do apêndice)

3.4.2.3 Ameaças

As ameaças se caracterizam em situações de constrangimento, em que a integridade física e ou psicológica da vítima é posta em suspenso por palavras ou gestos de seu agente. No ambiente da sala de aula, tais atitudes parecem indicar o fracasso nas estratégias relacionais adotadas nas escolas pesquisadas e uma certa incredulidade na possibilidade de utilização do diálogo na negociação dos conflitos. Indicam, ainda, a superação de simples bate-boca, constituindo-se em situações, não nos parece exagero dizer, dramáticas:

No ano passado um aluno do noturno disse assim: professora, eu vou bater na senhora. Se a senhora continuar assim eu vou bater na senhora. Mas depois, no final do ano, ele se tornou meu melhor amigo porque ele viu que ele estava errado mesmo. Ele não assistia aula, ele entrava só para incomodar e, esse ano, ele continua fazendo a mesma coisa com os outros professores. (prof. 11, escola 1)

Eu já me senti bem em apuros. O aluno agredindo o outro, eu tentando entrar com o diálogo e aluno querendo vir para cima de mim, daí querendo me agredir também. Eu conversei muito com ele, senão ele tinha me batido também. (prof. 09, escola 2)

Eu até já larguei uma escola que eu trabalhava, por causa das drogas. Os alunos falavam para mim, “professora eu vou falar uma coisa para você: eu não faço trabalhos. Se eu reprovar de ano eu te mato. Eu não estou brincando não professora”. Ele que não fazia os trabalhos, não participava das aulas. Eu levei o caso para a direção e ela disse que ele era um aluno difícil. Que nem os pais podiam com ele em casa. Aí então eu desisti das aulas; por isso que eu disse para você que é difícil. (prof. 09, escola 2)

Por sua vez, relatam os alunos:

O moleque “zoou” na sala e o professor pediu para ele sair da sala (...). Acabou a aula e era prova na próxima aula. O professor não deixou ele entrar e ele [o aluno, contra a vontade do professor] entrou para fazer a prova. Aí, o professor chegou lá e começou a chacoalhar ele pelo braço assim... É verdade, a chacoalhar ele pelo braço e pediu para ele sair. (grupo 12, escola 1)

Uma professora lá (...) tudo bem a professora tem o direito de colocar o aluno para fora. Só que ela falava que ia me arrancar à força. Se ela falou que ia me arrancar à força (...) eu sei que o aluno não tem que ameaçar o professor, mas o professor não pode levantar a voz para o aluno. Ela falou: eu vou te tirar à força, e eu disse: vem! Eu falei: vem então... você me tira à força que eu dou na sua cara. Ela não é minha mãe para relar o dedo em mim. O professor tem direitos mas nem tantos também. Como eu falei dentro da sala de aula, é por isso que o aluno tem raiva do professor. O professor acha que manda em tudo e não quer respeitar o aluno. (grupo 12, escola 1)

Os alunos se sentem ameaçados ainda pela avaliação, pela nota, que ainda é uma atribuição do professor e que representa, na opinião destes, um instrumento de poder, de vingança do professor. Nesse sentido, reclamam da “perseguição” do professor, como diz um dos alunos entrevistados: o “professor pega birra do aluno e daí...”. (grupo 02, escola 1). A ausência do castigo físico formal não extingue outras formas de castigos e punições. Não há mais o castigo físico. No entanto, uma parcela de poder dos professores é mantida pelo mandato que ainda lhe é concedido, o julgamento escolar. A aluna na sétima série, sutilmente, ou talvez ingenuamente diz: “antigamente era pior que hoje, hoje está mais legal. Antigamente os pais falavam que o professor, quando o aluno não fazia a tarefa batia com régua na cabeça do aluno, hoje, não faz isso né, só briga assim... **tira ponto, manda para a diretoria**” (grupo 04, escola 1).

A intensificação dos conflitos expressos em ameaças, contribui para a degradação da qualidade do “clima” na escola e coloca professores e alunos em lados radicalmente opostos. Desta forma, a presença da violência, como diz um dos professores entrevistados “vai fazendo sempre que os dois lados estejam criando armas para se defender” (prof. 09, escola 1), transformando o cotidiano na sala de aula em uma “espécie de campo de guerra” (grupo 13, escola 1). Por fim, produzem relações que tendem à impessoalidade, deixando marcas, inclusive, naqueles que ainda não foram diretamente atingidos:

Tem hora que eu olho assim na sala de aula, principalmente no noturno, porque é uma clientela que vem mais de fora e a gente não conhece. Às vezes eu fico pensando, meu Deus! o que será que está passando na cabeça desses meninos? Porque eles deixam uma

incógnita muito grande até na sua personalidade, o que fazem ou deixam de fazer. O ano passado eu tive um aluno que foi preso, ficou dois anos na cadeia por tráfico de drogas (...). (prof. 11 escola 1)

A gente se sente inseguro porque, hoje, eu não conheço o aluno na sua personalidade, eu não sei do meio que ele veio. Eu tenho turmas novas agora (...). Eu não conheço o aluno, os seus bloqueios, os seus anseios, os seus medos, as suas frustrações. Então, como eu não conheço, eu tenho medo de abordar ele, de conversar com ele, justamente porque eu não sei a reação que ele vai ter. (prof. 12, escola 1)

(Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 2.3 do apêndice)

3.4.2.4 Violência física

Os relatos coletados nas escolas investigadas nos permitem afirmar que nestas, os casos de agressões físicas no interior da escola ocorrem, majoritariamente, entre os alunos, no pátio e corredores e no interior da sala de aula. No entanto, alguns casos de agressões físicas entre professores e alunos foram relatados, indicando, desta forma, a ampliação desta categoria de violência. Sua maior incidência faz despertar um sentimento de insegurança e impessoalidade na relação, um distanciamento afetivo de conseqüências, como afirmamos anteriormente, ainda difusas. Note-se que há um movimento que pede maior afetividade, maior proximidade, mas muitas vezes a realidade dos fatos os distancia:

E tem a violência física mesmo. Eles se pegam na sala. Ontem mesmo eu tive que separar dois alunos na sala, começa brincando termina brigando, se você não entra eles se machucam mesmo, como diz a gíria, eles entram na “porrada”, entram na pancadaria mesmo. (prof. 04, escola 2)

Em outra escola, eu já apanhei de aluno. Para separar dois que estavam brigando eu apanhei junto. Eu tenho a impressão que a intenção não era bater em mim, era bater no colega, mas como eu atralhei e a pessoa estava agitada, nervosa, quem apareceu na frente levou. (prof. 05, escola 2)

Seria o aluno te falar alguma coisa e você já virar e bater na carteira, pegar o caderno dele e tacar no chão. Você está chamando ele para o tapa, como eu sei de casos de professores que estão chamando eles. Então, eu acho que a violência gera a violência. Só que está difícil. Para você manter aquele equilíbrio não está fácil. (prof. 15, escola 1)

É mais verbal, mas agressões físicas já ocorreram, eu já tomei conhecimento. (prof. 03, escola 1)

Em determinada escola, eu não sei se o aluno estava sob o efeito de alguma droga, não sei o que tinha acontecido com ele, eu estava começando na escola, era o meu primeiro dia e o aluno pediu se podia experimentar a faca no meu pescoço, para ver se a faca cortava. (prof. 10, escola 1)

Como poderemos constatar nos trechos a seguir transcritos, os confrontos adquirem, algumas vezes, contornos extremos. Um misto de violência física e moral que findam em determinar quilates de humilhação profissional e pessoal. Sinalizam uma crise de confiança que atinge, tanto professores como alunos, e muitas vezes concorre para a quebra dos códigos elementares que regem a convivência humana, valores historicamente constituídos e valorizados:

Mais grave foi que eu levei bola de papel na cabeça e giz no rosto. Um aluno de primeiro ano, de dezesseis anos (...). Fui chamado de professor burro. “Você é burro... fica aí trabalhando feito um besta”, “para mim não é interessante saber o que você está falando aí não”. (prof. 13, escola 1)

Também esses dias na nossa classe colocaram uma cadeira quebrada para a professora. A professora caiu. Foram duas professoras, uma quase caiu e a outra caiu. Ela apoiou no encosto da cadeira... quando ela viu que estava “penca”, ela quase caiu. A outra tinha sentado na cadeira (...) caiu no chão mesmo. Por pouco que ela não bate a cabeça naquele [??]. Se ela tivesse batido a cabeça seria prejuízo, [com um leve sorriso] poderia até desmaiar (...) com uma pancada daquela. (grupo 02, escola 1)

Eu já enfrentei o professor de educação física com uma cadeira. Ele não era só professor de educação física, ele era mestre de capoeira, né meu. Ele se “crescia” por ser mestre de capoeira. Ele veio de graça comigo, aí tive que pegar uma cadeira e... (grupo 03, escola 1)

Já aconteceu comigo. Eu dei uns tapas na professora de informática e ela se demitiu daqui [muitos risos]. O problema é que a gente estava tendo aula de informática (...), eu estava explicando uma matéria para uma amiga minha e ela me mandou calar a boca e falou que ia me reprovar.... e na hora eu me estressei com ela, fui prá cima dela e ela foi correndo para a diretoria. Era pra mim ser expulsa daqui. Eu só estou estudando aqui porque minha mãe deu umas choradas aqui. (grupo 03, escola 1)

Se você pegou raiva do professor você não vai agüentar olhar para a cara dele. Se ele falar vai para fora (...) você acaba pegando raiva e é perigoso você socar a mão na cara dele. Eu tenho vontade de fazer isso em uma professora, mas eu sei que não é por aí o

caminho. O professor irrita tudo mas, de vez em quando dá vontade, mas tem que segurar. (grupo 12, escola 1)

Tem professor que cata a gente assim pelo ombro e começa a chacoalhar a gente. Esses dias uma professora me catou, me ergueu e me jogou com tudo de volta. (grupo 05, escola 2)

A todas essas questões, deve ser somado o fato já público, que pode ser constatado nas escolas pesquisadas: a presença, cada vez mais constante, de armas nas escolas, conforme os relatos compilados a seguir. É importante destacar que não registramos ou tomamos conhecimento de atos graves envolvendo armas. Entretanto, tais fatos cooperam decisivamente no processo de degradação do ambiente escolar, alimentando a sensação de insegurança e de medo. Como ressalta um dos professores entrevistados, “os professores hoje estão parecendo coelhos assustados, tendo medo de tomar uma atitude severa. Muitas vezes, está tendo medo do aluno, porque os alunos entram e não são revistados e os alunos acabam trazendo (...). Em todo o Brasil há alunos que vão armados para a escola” (prof. 20, escola 1).

O ano passado (...) eu trabalhava na secretaria de manhã. A diretora teve que pegar objetos que machucam na bolsa de alunos (...), teve que chamar a polícia, a polícia veio aqui na escola(...) aconteceu. Aquelas bolas pesadas que machucam mesmo. (prof. 14, escola 1)

Dentro da escola a gente tem notado em outros anos que quando há assim uma revista, que a gente desconfia de alguma coisa, a gente já tem constatado arma dentro da bolsa de meninos, armas brancas. (prof. 02, escola 1)

Como a criança não pensa direito no que ela está fazendo, um pequeno estilete e o próprio lápis acaba se tornando um instrumento de agressão, de violência, alguma coisa que pode ser usado para machucar o outro. (Prof. 05 escola 2)

(...) o ano passado era freqüente, todos os dias era uma viatura, todos os dias, ou era camburão ou era viatura. Fizeram paredão ali... tinha até gente armado aqui. Se for revistar mesmo acha gente armado aqui dentro. (grupo 09, escola 2)

Alguns autores, como PERALVA (1997), têm apontado em suas pesquisas para a participação de pais e mães em situações de violência na escola. O relato da professora da **escola 2** revela um fato paroxístico. “Este ano em uma outra escola”, diz ela,

Eu fui agredida por uma mãe de um aluno e não tive reação nenhuma. Do jeito que eu estava assim, eu coloquei a mão assim [na cabeça] e não entendi, não entendi o que estava acontecendo. Eu tive a impressão que ela estava descarregando em mim o que estava dentro dela, sabe? Não sei se é muita reclamação do filho, foi acumulando. Inclusive, naquela semana mesmo ele tinha assinado uma advertência por ter matado aula, por ter vindo sem uniforme. Aí foi onde ela descarregou em cima de mim assim (prof. 03).

(Outros excertos relativos à essa subcategoria podem ser analisados no item 2.4 do apêndice)

3.4.2.5 Vandalismo

O vandalismo no âmbito da relação professor-aluno é uma categoria apontada exclusivamente por professores e refere-se à violência de alunos que buscam atingir indiretamente o professor, através da danificação de seus bens, pertences e instrumentos de trabalho:

(...) eu tenho um exemplo de uma professora de um outro colégio (...). Ela dava aula no noturno, era uma professora severa, que cobrava, mantinha a linha, queria trabalhar, passar seu conteúdo e tudo e os alunos não gostavam dela. Nessa época ainda tinha a lei compulsória... na época ela tinha um carro um “Del rei”, todo riscado por aluno. Quando eles não descontam na gente eles descontam onde? (prof. 04, escola 2)

Eles estragam o livro de chamada do professor, alteram, se o professor vira as costas eles pegam o livro. Isso já aconteceu aqui na escola também. O aluno furar o pneu do carro do professor, isso tem acontecido aqui também. Pelo menos tiro aqui nunca saiu. A gente sabe de escola por aí que tem saído. O professor acaba sendo “mutilado” por causa de encrenca com aluno. (prof.10, escola 2)

(Outros excertos relativos à essa subcategoria podem ser analisados no item 2.5 do anexo 1)

3.4.2.6 Violência simbólica

Os depoimentos de alguns alunos/professores revelam também a presença de violência simbólica no discurso de alguns professores, como a estigmatização de alunos provenientes de determinados bairros ou cidades. Como diz WITAKER (1994, p. 28), “a violência simbólica ocorre toda vez que se impõe significado a grupos ou populações

como sendo legítimo, verdadeiro, sem mostrar quais são as relações de força da sociedade que determinam este significado como o legítimo e verdadeiro” (p. 28).

A minha professora de História Geral (...) eu moro em Sarandi. Sarandi é uma cidade até boa para mim (...), como em todos os lugares existe a violência. Há muitos bairros aqui em Maringá que são muito piores que alguns bairros de Sarandi. Ela falou assim, que Sarandi exporta mendigos para Maringá. Eu acho que ela não deveria ter falado isso. Quer dizer, foi uma violência contra quem mora lá, foi um preconceito. Nós ficamos quietas para não haver uma violência (...). O pessoal do Sarandi ficou quieto para não haver uma violência. (grupo 11, escola 1)

Tais fatos agem na direção do rebaixamento da auto-estima dos alunos. Trata-se de uma violência simbólica, porque o conteúdo do discurso imprime uma determinada visão de sociedade que não considera as relações de força nela presentes que condicionam a realidade. Assim, de forma simplista, mas politicamente direcionada, escondem-se as verdadeiras causas da violência, da pobreza e miséria de uma determinada população, suas causas estruturais.

Como vimos, a agressividade, componente natural no ser humano, pode ser boa e salutar. No entanto tal fato é, de certa forma, no discurso de alguns professores, negado às “meninas do magistério”, consideradas mais dóceis, mais fáceis de trabalhar:

Quando você pediu para falar comigo, eu até estranhei um pouco porque no magistério a gente só lida com moças, é muito mais fácil. Muito mais fácil de você lidar, de contornar situações, enfim, de conviver com elas, é muito melhor. Eu vejo que os problemas da educação geral não tem no magistério. Aqui é muito mais calmo (...). Os meninos dão muito mais trabalho do que as meninas (...). Isso falando de outros cursos onde tem rapazes; mas as moças, pelo menos nas salas onde eu trabalho, não estão dando trabalho. (prof. 14, escola 1)

Eu trabalho com grupos de magistério. As salas são compostas basicamente por meninas e talvez isso me dê mais tranquilidade. Eu já trabalhei em outras modalidades de ensino em que havia mais meninos e parece que eles são mais agitados (...) mas eu não tenho esse receio não. Eu entro tranqüila e (...) eu consigo um bom relacionamento. Elas começam a assimilar que o educador tem que ter um postura, tem que saber sentar (...) eu procuro trabalhar isso nas meninas: como sentar, como sorrir (...), a gente trabalha isso (...) você vai dar uma gargalhada na sala? A gente chama a atenção (...). Então a gente começa a perceber na hora do recreio que o comportamento das meninas do magistério é bem diferente das outras meninas. É interessante observar isso, elas amadurecem (...). (prof. 16 escola 1)

(Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 2.6 do apêndice)

3.4.2.7 Condições de trabalho/estudo do professor/aluno

Uma parcela significativa de professores/alunos caracterizaram as próprias condições objetivas de trabalho/estudo como uma violência. As políticas sociais e educacionais vigentes determinam o surgimento de lacunas que se refletem diretamente no cotidiano escolar. O número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de material pedagógico, o acúmulo de horas-aulas para a garantia de sobrevivência, são fatores que corroboram o exposto acima:

O professor é um gênio, o que consegue dar conta e sobreviver a tudo, a todo *stress*, a tudo que eu já disse (...) mas tem que enfrentar (...). Não tem outra explicação, com um salário desses, que é a primeira violência contra a gente, as condições de trabalho, só quem tem amor à profissão permanece. (prof. 04, escola 1)

A escola é extremamente defasada tecnologicamente, o mundo mudou e a escola não. A escola está virando uma mesmice. Porque hoje para mim o ensinar não é o professor ir lá na frente e ficar pa pa pa e passar todo o conteúdo e agora escreva (...). Não, ele tem que pesquisar, ele tem que ir à luta para trazer o ensino. O aluno tem que ir também à luta, o aluno tem que ir para a biblioteca. Mas qual biblioteca? O aluno de periferia não tem. Você vai mandar ele para o centro? (prof. 01, escola 2)

A gente tem falado em relação professor-aluno e esquece de também, principalmente no ensino público dessa problemática do professor quanto ao salário, quanto ao material didático em si. Veja que na minha matéria não existe quadra coberta, não existe material. Por mais que você tente criar, é difícil e isto está contribuindo para uma má integração. E a partir do momento que você tem uma condição favorável para o professor você estará em condição de passar para o aluno também mais confiança. O aluno, vendo que há uma estrutura na escola, sabendo que aprendendo aqui ele vai ter uma melhor condição de vida, sua família e ele em si, isso é muito importante. (prof. 06 escola 2)

Uma das causas é o “estressamento” dos professores. Porque tem professores que dão aula nos três períodos. Eu acho que o primeiro período deve ser uma maravilha porque está começando o dia de trabalho (...), igual à gente mesmo. De manhã é uma maravilha, a tarde está todo mundo cansado. Eu acho que é muito desgastante para o professor dar aula os três períodos. Pega sala superlotada, como a nossa mesmo (47 alunos), o professor quer falar e não dá nem para ouvir o voz dele de tanto aluno que tem (...). Uma sala que tem quase 50 alunos não tem condição de estudar, principalmente para quem senta lá no fundo. Não dá nem prá ouvir o que o professor fala, às vezes. (grupo 06, escola 1)

A todas essas questões deve ser somado o contínuo acréscimo de funções impostas pela sociedade, para as quais os professores e a escola de uma forma geral não estão devidamente preparados, e diga-se de passagem, nem poderiam. Em síntese, como afirma um professor da **escola 2** “as nossas escolas públicas de periferia estão órfãos de pai e mãe”.(prof. 04)

Como muito bem ressalta GENTILI (1995, p. 247-248), “defender ‘direitos’ esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo”. Assim, queremos ressaltar que as questões até agora arroladas não se explicam, simplesmente, por fatores intrínsecos à unidade escolar. Estão inseridas no movimento global de toda a sociedade, de forma especial, na política social e educacional vigente. (Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 2.7 do apêndice)

3.4.2.8 Situações de discriminação, racismo e humilhação

Por fim, consideramos que é importante ainda destacar violências que professores e alunos caracterizaram como “preconceitos”, “discriminação”, “racismo”, e o “assédio sexual”. Elas vêm de ambas as partes. As vítimas se sentem agredidas por alusões irônicas à situação social, à cor da pele, às características físicas, as quais sempre resultam em uma situação de constrangimento e de humilhação:

É uma violência quando o professor também trata mal o aluno, sem saber quais os motivos que levaram o aluno a não fazer aquela tarefa ou faltar aquele determinado dia, ou por que ele age de determinada maneira na sala. O professor não tem o direito de gritar com o aluno, de humilhar (...). Tratar mal também é um tipo de violência (...) porque ele vai sujo, qualquer tipo de discriminação, porque tem professor que discrimina o aluno também. (prof. 08, escola 2)

Eu já sofri assim com racismo: “eu não gosto da aula dessa professora negra”; “eu não gosto dessa professora de cabelo de ‘bombril’, enrolado”. Mas eu não registrei isso porque eu achei que é muito difícil falar sobre racismo aonde o racismo está na sala de aula, na sala do professor, qualquer setor, no clube, está lá nas lojas, no supermercado,

embora fala-se que não, mas está. E achei que a direção ia falar assim: “mas ela é negra mesmo”, ele não está errado. (prof. 07, escola 1)

Às vezes pela pessoa ser de um nível mais assim (...) de uma classe mais baixa, mais inferior, o professor trata o aluno mais (...), como posso dizer, discrimina. (grupo 01 escola 1)

Podemos perceber que, de uma maneira geral os problemas maiores enfrentados no dia-a-dia da escola não estão ligados a atos paroxísticos e sim, ao amontoar de pequenos fatos, uma “violência miúda” que precisa ser devidamente compreendida e caracterizada na sua origem e que merece um tratamento, um combate efetivo.

Nesse sentido é importante ouvirmos atentamente um grupo de alunos do terceiro ano noturno da **escola 1**. Falando sobre o significado da violência dizem:

Para mim, é o professor humilhar o aluno no meio de tantos alunos na sala. Depois, você acaba virando alvo de piada lá fora, sem dar o direito de explicação. Às vezes ele tem razão, porque ninguém é santo, mas muitas vezes a pessoa do seu lado está fazendo uma coisa e culpa você e (...) igual já aconteceu (...) mesmo no Brasil (...) nos Estados Unidos aconteceu de um aluno se revoltar, chegar com uma arma e chegar atirando em todo mundo, às vezes até no professor, matar e tal. No Brasil também acontece (...) aqui nunca foi identificado nada disso, mas vai acabar acontecendo porque o professor humilha o aluno (...), às vezes sem querer, mas acaba humilhando (...) e daí vem um colega e “zoa” também, e ele fica com aquilo na cabeça. Se o cara não for “cabeça” para entender aquilo lá acaba fazendo uma besteira (...) com ele e com vida dele. (grupo 06, escola 1)

O depoimento é interessante, porque expressa a idéia de que o acúmulo de “pequenas violências”, as incivildades caracterizadas por Debarbieux, podem fazer desencadear violências maiores. Problemas crônicos de relacionamento podem culminar em violências maiores²⁴. Como ressalta Debarbieux, não podemos afirmar que todos os casos de pequenas violências ou falta de educação produzam, necessariamente, violências maiores, mas falamos de não fechar os olhos a elas sob ares de normalidade, porque de fato, esses episódios contribuem enormemente para a degradação da qualidade da relação professor-aluno e trazem efeitos negativos ao “clima” escolar como um todo. Produzem uma crise de identidade nos professores, nos alunos e na

²⁴ Como, por exemplo, o caso que resultou no ferimento de treze pessoas e na morte de outras duas em uma escola de San Diego, costa oeste dos Estados Unidos. Segundo reportagem publicada pela **Folha de S. Paulo** (06/03/01), o autor dos disparos, um garoto de 15 anos que estudava naquela escola, era alvo constante de abusos da parte de colegas, mas “não se importava muito”. Segundo testemunhas ouvidas pelo jornal, durante os disparos o aluno sorria.

instituição escolar. Portanto, é de suma importância considerar, confirmando o relato de outros pesquisadores, que não podemos tomar as ações mais violentas e brutais como fenômenos isolados, como “obra do acaso”, atos meramente “acidentais”. Dessa percepção depende, ao nosso ver, a possibilidade de algum sucesso no combate. (Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 2.8 do apêndice)

3.4.3 Reflexos da violência na relação professor-aluno

Alguns dos reflexos da violência no âmbito da relação professor-aluno já puderam ser descritos e analisados na categoria que tratou da atual percepção que professores e alunos têm da relação. Tudo parece indicar estarmos diante de uma relação circular, onde a intensificação dos conflitos gera violência, que por sua vez, exacerba ainda mais os conflitos, e assim por diante. É diante deste quadro que podemos entender o desconforto expresso por professores e alunos e a confissão de sentimentos como, medo, insegurança e perplexidade; enfim, o estabelecimento progressivo de uma certa impessoalidade nas relações interpessoais no interior da escola.

É diante destes fatos que surge a necessidade de um investimento afetivo na relação, da busca de uma aproximação amigável entre os dois pólos da relação e de novas formas de relacionamento. Contudo, tais esforços nem sempre conseguem lograr êxito e findam por exasperar os conflitos. Assim, o cotidiano escolar revela movimentos contraditórios de busca e abandono, de aproximação e distanciamento. Como define uma professora da **escola 2**, a relação professor-aluno “às vezes até é um momento de amor, de amizade, às vezes é dramático, é complicado” (prof. 05, escola 2). Esta terceira categoria foi constituída através das seguintes subcategorias:

3.4.3.1 A evasão escolar

3.4.3.2 A síndrome de *Burnout*

3.4.3.1 A evasão escolar

Na opinião dos professores/alunos ouvidos, a violência no âmbito da relação professor-aluno é mais um fator que contribui para o processo de evasão escolar. Na avaliação dos mesmos, a violência “mina” a relação professor-aluno, fere brutalmente o processo ensino-aprendizagem e é mais um obstáculo ao sucesso escolar:

Se você não estiver se dando bem com o aluno, se o aluno não estiver se dando bem com o professor, conseqüentemente, ele não vai fazer atividades, não vai desenvolver porque ele não vai com a cara do professor, ele não gosta de você (...) isso é uma conseqüência grave. (prof. 07, escola 2)

Atrapalha nos estudos, porque ficar discutindo ali não tem como prestar atenção (grupo, 07 escola 2)

Interfere em tudo. Pode afetar a relação e, se afeta a relação, afeta até o ensino e a aprendizagem também, né? Porque a partir do momento que eu não consigo interagir com meu aluno, que eu não consigo ter uma relação com ele, fica difícil eu ter a relação de ensino aprendizagem com ele. Eu posso continuar ensinando, mas será que todos estão aprendendo? Ensino, mas prá que ensino e qual ensino? (prof. 10, escola 1)

É importante frisar que é temerário estabelecer uma linearidade entre a violência e a não-aprendizagem e a evasão escolar. Note-se, entretanto, que de acordo com os depoimentos coletados, os conflitos emergentes de relações insatisfatórias no interior da sala de aula podem levar o aluno, por conta própria ou por determinação do professor, a deixar a sala de aula, podendo resultar no abandono definitivo da escola:

Na maioria das vezes, tem alunos que param de estudar, geralmente só por causa do professor, porque discutiu, aí pega e fala: não vou estudar mais no colégio porque o professor é isso é aquilo (...). Pelo desrespeito, muitos alunos param de estudar (...) acontece muitas coisas (...) às vezes os alunos param de vir à escola pelos atos cometidos pelo professor. (alunos08, escola 2)

Se o professor não conseguir esse relacionamento amistoso, evidentemente que a aprendizagem não vai ocorrer. Porque o próprio aluno se torna indiferente, ele se torna antipático à professora. Então, vai haver um grande prejuízo em termos de aprendizagem. Ele mata a aula, na aula daquela professora que há conflito ele não vai para a sala de aula. A escola passa a ser um ambiente ruim para ele, e daí, a evasão a reprovação. E na maioria das vezes, se você perguntar ele fala: “eu detesto tal professor”. Quando chega a hora da aula para eles é uma tortura. (prof. 16, escola 1)

Às vezes, até acende uma ira no aluno e acaba desanimando de estudar. (grupo 06, escola 1)

Na aprendizagem também, porque a gente vai falar: é aula daquele professor eu não vou querer assistir não, ele é grosso comigo. Ou, a aula daquele professor é uma

bagunça, ninguém ouve nada e o professor fica gritando a aula inteira e ninguém entende nada. (grupo 09, escola 1)

Como vimos, as expressões utilizadas por professores e alunos para qualificar o ambiente de aprendizagem tais como, “bagunça”, “tortura”, por exemplo, revelam uma situação adversa à transmissão/apropriação/construção do conhecimento. A ausência de prazer, o desconforto diante da ampliação dos confrontos, produzem em ambos os pólos da relação sentimentos descritos como “ira”, “desânimo”; ou seja, são características incompatíveis com o processo ensino-aprendizagem. (Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 3.1 do apêndice)

3.4.3.2 A síndrome de *Burnout*

Como já mencionamos, os sintomas da síndrome de *Burnout* – em português algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar completamente” –, ou a síndrome da desistência pode ser observada nas duas escolas pesquisadas. Nossa pesquisa não nos permite afirmar que os professores ouvidos sofram desse mal. Contudo, podemos afirmar que alguns dos professores ouvidos já sentiram, ou tem experimentado, alguns de seus sintomas:

Eu, por exemplo, quando eu trabalho numa dessas salas problemáticas, eu saio da sala praticamente doente, eu saio extremamente nervosa, extremamente irritada. Eu me sinto tremendamente mal, eu já ganho mal e saio pensando que a miséria que eu ganho, eu não mereço. (prof. 05, escola 2)

Interfere, porque você vem com aquele ânimo, prepara sua aula. Quando você entra numa sala de aula e se defronta com um quadro desses você fica totalmente desestimulado. Eu estou pensando em largar de ser professora. Eu estou pensando em mudar de profissão. Por quê? Porque você se sente assim (...) você vem preparada para dar sua aula, mas tem vezes que você não consegue dar aula, você tem que parar e mudar sua aula (...). (prof. 09, escola 2)

Eu tenho vontade de sair, de abandonar a escola e ir embora, largar, verdade, e eu adoro dar aula e sempre gostei muito de dar aula. Eu já fui citada em vários colégios como exemplo de professora [um pouco emocionada] e hoje eu tenho vontade de deixar. (prof. 06, escola 1)

Eu não faço repressão em relação a isso. Quem quiser estudar estuda, quem não quiser continua assim. Só que, quem não está interessado não precisa ficar tacando papel e nem giz, tem toda a liberdade de sair da sala e ir embora e não tem nenhuma consequência disso (...). Se você não modificar [o comportamento] você morre. Ou morre apanhando dos alunos na rua, que é bem capaz, ou você morre de ficar remoendo

internamente, a situação que está ali (...) você vai parar no hospício ou ficar louco. É obrigado a mudar. Você tem que isolar os fatos e jogar a matéria por cima e encerrar por aí. (prof. 13 escola 1)

Como ressalta CODO e VASQUES-MENEZES (2000), o desgaste do vínculo afetivo com seus alunos conduz o professor a um processo de exaustão emocional muito intenso. Exaurido emocionalmente e sentindo-se impotente e desamparado na realização de seus objetivos e tarefas diárias, o professor pode desenvolver atitudes negativas, culpabilizando ora seus alunos, ora a si mesmo. Esse esgotamento pode conduzir os trabalhadores a uma situação em que, “mesmo querendo, percebem que já não podem dar mais de si afetivamente” (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 241), gradativamente desistem, entram em *burnout*. Desta forma não é difícil entender as palavras de uma das professoras ouvidas em nossa pesquisa. Um tanto que emocionada diz:

Eu acho que isso foi um desabafo, sabia, um desabafo. Porque é difícil falar isso no conselho, é tanto prós e contras, porque cada um vê com olhos diferentes (...). Eu não posso desabafar com meu aluno, não posso falar com alguns professores (...) nem tenho tempo. Os professores se encontram solitários mesmo. É um desabafo o que eu fiz hoje. São questões que os meus colegas de trabalho não sabem da violência que eu sofro a respeito do racismo. Eu não tenho coragem de falar para ninguém. (prof. 07, escola 1)

(Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 3.2 do apêndice)

3.4.4 As causas da violência escolar na ótica de professores e alunos

A grande maioria dos professores ouvidos concebe o fenômeno da violência escolar como um prolongamento da violência presente na sociedade como um todo. Embora os fatores arrolados sejam diversos, podemos, de uma forma geral, dizer que na percepção dos docentes das escolas pesquisadas, o fenômeno se edifica a partir da combinação de três fatores principais. Trata-se, portanto, de um tripé composto pelos problemas socioeconômicos, pela desestruturação familiar e pela influência dos meios de comunicação. Nesse sentido, a violência sempre “vem de fora” e não seria lícito, neste caso, se falar em uma violência escolar *stricto sensu*, como já tivemos a oportunidade de anteriormente mencionar.

As análises que privilegiam os aspectos individuais enfatizam as dificuldades em se lidar com alunos consumidores de drogas ou que já vêm sensivelmente marcados por problemas familiares, como a violência doméstica.

A violência institucional, ou seja, a violência produzida pela própria dinâmica da escola, foi pouco mencionada e raros foram os professores que consideraram a ambigüidade da função desempenhada pela escola em nossa sociedade. Na ótica da maioria dos professores ouvidos a escola é simplesmente uma vítima de um estado de coisas que sempre foge a seu controle. Tal visão pode ser sintetizada no seguinte trecho extraído dos depoimentos dos professores: “A violência está de modo geral lá fora. Ela vem para a escola, vai se manifestar aqui na escola, mas ela vem de fora. Eu vejo assim, não a violência da escola, mas a violência se manifestando na escola” (prof. 10, escola 1).

Quando perguntados sobre as causas da violência na escola, a maioria dos alunos responderam de forma simplificada à questão, apontando fatores tais como a “os professores”, “ignorância”, “falta de respeito”, “falta de educação”, “falta de caráter”, “falta de paciência” e o estresse, o que fez um dos alunos entrevistados sugerir “aulas de boas maneiras” (grupo 07, escola 2). Nesse sentido a categorização das falas dos alunos ficou prejudicada pela relativa simplificação das respostas obtidas. No entanto, chamou-nos a atenção o número de alunos que atribuíram à violência na escola as atitudes dos professores. O fato indica mais uma vez o exacerbamento dos conflitos presentes na relação professor-aluno. A categoria foi constituída através das seguintes subcategorias

3.4.4.1 Os problemas socioeconômicos

3.4.4.2 A desestruturação familiar

3.4.4.3 A influência dos meios de comunicação

3.4.4.4 A questão das drogas

3.4.4.5 A ineficácia das normas e regulamentos

3.4.4.6 As atitudes dos professores

3.4.4.7 A violência da instituição escolar

3.4.4.1 Os problemas socioeconômicos

De acordo com as falas dos professores, a violência que “explode” na escola é o resultado de um quadro social marcado pelo desemprego, pela fome e miséria, falta de perspectivas futuras, corrupção, e pelo rompimento de valores socialmente considerados, na forma de desrespeito. Relacionam, portanto, a violência escolar diretamente a questões de ordem estrutural.

A causa maior é a sociedade que vivemos. Porque ela mesma é violenta. Mas os fatores são todos, família, as condições de vida, a questão de que hoje em dia ninguém tem mais tempo, a falta de diálogo, tudo isso aí está interferindo nessa violência. (prof. 05, escola 1)

Geralmente atrás de tudo isso tem problemas em casa. Porque o pai está desempregado, porque está faltando comida, o pai bate na mãe, questão de bebedeira, às vezes a criança vem com tudo isso para a escola. Vem para a escola ela vai fazer o quê? Ela vai querer mostrar que ela está ali, que ela precisa ser vista, porque em casa ela não é vista. A mãe sai às seis e meia e chega às dez da noite, a criança passa o dia inteiro sozinha, quando a mãe chega ela está dormindo (...). Chega na escola ela quer atenção: ou ela chama a atenção mostrando a violência que ela tem em casa, ou de alguma outra maneira que ela tem pra chamar a atenção. (prof. 05, escola 1)

Toda a questão econômica, social, política, como um todo faz com que esse ser humano, esse aluno se sinta marginalizado. Eu vejo assim a violência, repito a violência se manifesta na escola, mas ela começa lá fora. O problema não está na escola. Nós não estamos sabendo mudar essa violência que está chegando, mas ela está geral, está lá fora e se manifesta aqui na escola. (prof. 10, escola 1)

A violência na escola é uma extensão da violência do próprio sistema que eu acho até se você for analisar de uma maneira bem profunda, a violência é consequência de um sistema também. Nós temos jovens que não têm mercado de trabalho. Os pais não participam muito da educação dos filhos. Se for analisar bem, é uma questão que foge da nossa (...) nós podemos minimizar na escola, podemos tentar uma relação boa com os alunos, mas é difícil, porque não cabe somente ao professor. Se a violência é produzida lá fora ela vai se reproduzir o que está lá fora. (prof. 16, escola 1)

A violência da escola tem várias causas. Primeiro o aluno que já vem para a escola de uma família desestruturada, a maioria deles porque é sempre um grupinho como um todo que consegue tumultuar (...). Eles já vêm para a escola de uma forma desestruturada, às vezes vêm só para comer no colégio. Eles mesmo falam que eles não têm comida em casa e que vem para comer. (prof. 07, escola 2)

A maioria dos professores destacaram os reflexos das adversidades socioeconômicas sobre a vida e o comportamento dos alunos; todavia, na opinião de dois professores entrevistados:

O professor não está isento disso, ele também está mergulhado nesse meio social violento, o salário aviltado, problemas em casa, de família, o professor não está em condição de dar uma boa educação para os próprios filhos, e isso gera um mal-estar muito grande. E quem garante que a gente não traz inconscientemente dentro da gente e que, na hora de uma tensão dentro da aula a gente não coloca isso para fora? O aluno, a mesma coisa, ele vê o pai batendo na mãe, o pai que chega bêbado em casa, isso é muito comum aqui. Parte desses alunos, eles têm madrastas, eles têm padrastos, eles trocam de madrasta e padrasto assim todo ano, é incrível. Isso gera o ambiente propício para se desenvolver todo esse tipo de violência, que como eu falei, a escola é o elo mais fraco da história, é onde a coisa se rebenta. E os professores têm que administrar essa situação toda, ele tem que ter essa capacidade de administrar, porque senão, acaba sendo massacrado, porque numa sala de aula tem quarenta e ele é sozinho lá dentro. Ele tem que saber administrar tudo isso aí. Porque senão ele vai encontrar ali um clima desfavorável, na outra a mesma coisa. No fim do dia, dos três períodos de aula, como é que está a situação dele? Ele vai somando isso e quando chega às dez horas da noite na última aula ele está massacrado e, que aula que ele vai dar? Ele está violento também. Ele absorveu tanta violência que ele está violento também. (prof. 04, escola 2)

E o professor que já está cheio de aula, já está revoltado, já está cansado, para lidar com a situação. Aí o professor acaba se tornando violento também, porque ele não está contente com seu papel de professor. (prof. 07 escola 2)

Conforme já pudemos apontar através de excertos de textos produzidos pelos autores que subsidiam esse trabalho, a violência escolar está inserida em um determinado contexto social que a influencia diretamente e não pode ser analisada de maneira isolada. Em outras palavras, a violência escolar carrega as marcas de nosso tempo e revela as insígnias de uma determinada sociedade. Os alunos, submetidos a uma situação de exclusão, tendo que conviver com a miséria, o desemprego, a fome e a violência em sua própria casa, revoltam-se e acabam por transferir uma parte dessa revolta, em forma de violência, para outros âmbitos da sociedade, neste caso, a escola. Os professores, por seu turno, submetidos a um mal-estar cujo alicerce central é a desvalorização profissional, a perda do poder de consumo e de prestígio social, tem dificuldades em equacionar suas angústias e frustrações. Em suma, ambos trazem à escola sua real condição de vida. (Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 4.1 do apêndice)

3.4.4.2 A desestruturação familiar

A violência escolar aparece também, na ótica de professores e alunos, como um transbordar de problemas cuja origem é o seio familiar. Considerada por diversos autores como intimamente relacionada ao item anterior – os problemas socioeconômicos –, a desestruturação familiar, associada à ocorrência frequente de violência entre seus membros, pode deixar profundas marcas em personalidades ainda em formação. Os excertos a seguir transcritos ilustram nossas afirmações:

Mas a principal questão mesmo é a família. O pai não conversa, o pai não dá atenção. O pai manda o filho doente para a escola, você pergunta: por que você veio? “Porque minha mãe mandou”. Mas você está doente! “Mas ela falou que não tinha tempo para me levar ao médico”. (prof. 05, escola 1)

Eu acho que as causas já vêm da família, é um problema familiar. Tem pessoas que discordam porque nós vemos boas famílias, famílias estruturadas com filhos drogados, certo né? Mas estruturada até que ponto? O que é ser estruturada, é dinheiro? Talvez falta amor em casa, a religião, que é muito importante (...), eu acho que a violência está dentro de casa mesmo. Separa por pouco, ninguém vai à luta mais para preservar o casamento. A estrutura básica é a família. A base é a família. (prof. 07 escola 1)

A família, com certeza. Quem não trabalha com 5º e 6º não tem a idéia, eles chegam e contam o que acontece: “porque meu pai bate na minha mãe”, “porque meu pai bebe” (...), eles trazem isso prá sala. Nós temos casos que o pai está preso há não sei quantos anos, a mãe bebe. (prof. 03, escola 2)

A deterioração da família. E essa deterioração tem aí um fator econômico, fator afetivo, fator religioso, influência da mídia. Então você tem um série enorme de fatores. (prof. 05, escola 2)

Como afirmam alguns autores, a violência vivenciada em outros âmbitos da sociedade e, particularmente, aquela observada ou diretamente experimentada no seio familiar – **a violência doméstica** – atinge diretamente a escola. Esta violência, como afirma CARDIA (1997, 50), “afeta o desempenho escolar, as relações entre os alunos e dos alunos com as equipes e professores e ajuda a gerar violência dentro da escola”. Sustentamos, neste trabalho, que a violência externa à escola não pode ser tomada como a “matriz” de todas as violências intramuros. No entanto, a aspereza do relato a seguir transcrito, não pode passar despercebida. Com doze anos o garoto frequenta a quinta série da **escola 2**:

Esses dias mesmo eu e o Paulo estávamos tentando salvar um gatinho dentro do bueiro. Tentando levantar a tampa do bueiro. Aí, eu cheguei em casa, surra, tapa na cara de meu pai (...) começou a me dar tapa, chute e começou a me bater assim (...). Aí minha mãe chegou, separou meu pai, porque eu estava no chão e meu pai me chutando. Aí minha mãe chegou e separou (...). Aí meu pai pegou uma faca para atacar minha mãe, uma faca pequenininha. Aí tinha uma faca “desse tamanho” lá em casa, eu peguei assim e falei para ele: ou o senhor para de violentar minha mãe ou você morre agora. Daí ele parou, começou a beber. Chegou em casa bêbado, deitou na cama, dormiu. No outro dia começou a me abraçar e dizer: “ó filhinho, seja responsável filhinho, seja bom na escola com a professora”, falou um monte de coisa. (grupo 03)

(Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 4.2 do apêndice)

3.4.4.3 A influência dos meios de comunicação

A questão da influência dos meios de comunicação na produção de comportamentos violentos é extremamente controversa e suscita intensos debates, ainda não muito conclusivos. Uma boa parcela de professores e, em menor escala, de alunos, apontaram os meios de comunicação como fator gerador de comportamentos agressivos e violentos no interior da escola. Como podemos observar nos trechos que se seguem, os professores referem-se aos meios de comunicação como empecilhos à comunicação entre pais e filhos na família e agentes privilegiados na liberalização de costumes considerados nocivos à boa convivência na escola. Atribuem, de forma especial, à televisão, um caráter formativo muito intenso, com a qual a escola, defasada tecnologicamente, não consegue competir:

(...) o nosso aluno, quando algumas emissoras trazem imagens de lá de fora, nos países de primeiro mundo (...) que explodiu uma bomba na escola, que matou alguém, que o aluno bateu na professora, reflete imediatamente aqui dentro, eles trazem de fora. Eles pegam da mídia e trazem para dentro da escola, eles querem fazer a mesma coisa. A mídia interfere muito. Interfere no sentido negativo. Eles [os alunos] tendem a imitar o que está lá fora. Se lá nos Estados Unidos mataram um professora, eles querer fazer aqui dentro, se eles têm raiva do profissional, eles vão tentar. Se lá nos Estados Unidos explodiram um bomba para punir alguém ou a direção da escola, eles vão tentar fazer aqui dentro. Parece que eles já têm a coisa preparada, só falta o impulso. (prof. 02, escola 1)

Hoje o aluno já cresce na frente de uma televisão com programas violentos, a família que não existe mais. A mãe o pai que trabalha e não se importa com o filho. (prof. 09, escola 1)

A postura da família que se volta muito para a televisão porque tem muito acesso. Essa mídia está cultivando, de alguma forma, valores que não são bons. Eu acho que tudo é permitido. Tudo é normal, é só brigas, a parte sexual. Eles nascem já vendo as pessoas tendo relações sexuais. Tudo isso é comum para elas. Lá tudo é permitido, e por que aqui também não? (prof. 02, escola 2)

(...) porque o que eles estão vendo aí no mundo? Um matando o outro, um roubando o outro. Nossas televisões, que são nossos educadores nota dez. Você começa ver os desenhos (...) não é só quem tem poder, só quem mata, só quem faz isso está em primeiro lugar? A mídia interfere, a mídia é muito boa quando alguém sabe escolher, mas quando não sabe escolher ela é perversa. (prof. 11, escola 1)

Assim, desempenhando a mídia um papel de “educadora”, os professores apontam ser desta, pelo menos em parte, a responsabilidade pela introdução de hábitos e valores que determinam ou influenciam a produção de comportamentos agressivos/violentos no interior da escola. Neste sentido, conclui um dos professores entrevistados: “embora os especialistas neguem, eu acho, fica até feio falar de censura na democracia, mas eu acho que deveria inibir um pouco esses programas que a televisão passa, esses filmes violentos que ajudam a espalhar a violência (...)”. (prof. 12, escola 1)

Alguns autores, como por exemplo FUNK (1997), estabelecem uma clara relação entre o consumo massivo de filmes e programas de televisão cuja temática é a ação ou terror, e a violência escolar. No entanto, como já mencionamos, controversa, a influência dos meios de comunicação no desenvolvimento de personalidades agressivas/violentas ainda carece de estudos mais conclusivos. Outros autores, como por exemplo COSTA (1984), relativizam o poder exercido por esses meios, acentuando a não-passividade do ser humano perante os diversos fatores sociais que o influenciam. Não é nosso objetivo aprofundar ou “resolver” essa questão. Queremos, entretanto, apontar sua complexidade e alertar para o perigo do estabelecimento de padrões lineares na explicação dos comportamentos humanos.

Até que ponto a exposição intensa de crianças e adolescentes à violência, pelos meios de comunicação, pode favorecer o desenvolvimento de condutas violentas posteriores, ou reproduzir o que diversos autores denominam de cultura da violência, a banalização da violência, já mencionada neste trabalho? Nesse sentido um diálogo com um grupo de alunos da **escola 1** parece ser extremamente ilustrativo. Perguntamos nós:

- Quais os fatores que explicam a violência na escola?
- Muitos fatores. Filmes que a gente vê. A televisão. Muitos fazem isso para imitar o que eles vêem na televisão.
- E o que você acha disso ?
- É uma pessoa doente. Você vê o cara se matando lá e vai se matar, tá louco? Pelo amor de Deus!
- Por que você acha que alguém imita, então?
- Você está em uma briga ali, né? Tipo eu vou brigar com um amigo, estou discutindo, aí eu lembro de uma cena e quero fazer igual. Geralmente os meninos têm essa mania. De se mostrar, querer fazer bonito, ele vai lá e faz igual.
- É eles querem se mostrar pras meninas...
- E o cara que bate em todos tem “moral” com as meninas na escola?
- Sei lá... ele fica falado na escola. “Ah! esse cara briga bem e pá, ele é todo poderoso, é bom de ‘treta’ , olha para ele assim, ele te encara e já quer brigar, ele pensa que é o tal da escola”. Mas sempre tem um que vai chegar e vai quebrar a crista dele. Ele pode ficar famoso por um bom tempo, mas depois que ele apanha... Às vezes perde até aqueles amigos que (...) perde até a amizade deles.
- Mas as garotas se atraem por esse tipo de pessoa?
- Não é que se atraem, mas elas procuram a companhia deles, entendeu? Ela é do grupinho deles, quer dizer, que ela briga bem, que ela é isso, que é aquilo, ela quer se mostrar às custas dos outros. Se ela namora um cara que briga bem, que cara que vai chegar perto? Sabe que vai ter briga. Se olhar para ela, já é motivo pro namorado dela chegar e brigar. Eles querem resolver no tapa. Não querem resolver na conversa. E quando ele briga com ela é de vagabunda prá cima. Ele desce ela lá embaixo. Se ele fala: “eu não fico mais com ela e ninguém fica”, desmoraliza ela, desce mesmo lá no último. Já vi acontecer isso com um monte de menininha, sabia? (grupo 05)

Não encontramos, de forma explícita, esse discurso, na fala de outros grupos de alunos. No entanto, tal fato vai ao encontro da análise de outros autores, que apontam a influência dos meios de comunicação na banalização da violência no mundo moderno, a valorização positiva de comportamentos baseados em uma relação de forças, ou seja, no prestígio social daqueles que usam a força como meio de negociação e exercício de poder. Embora tal situação seja própria dos relacionamentos entre os jovens escolares, seus estilhaços não deixam de atingir a relação professor-aluno, gerando uma clima de insegurança. (Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 4.3 do apêndice)

3.4.4.4 A questão das drogas

O consumo de entorpecentes também teve destaque entre as causas da violência apontadas por professores e alunos. Sob a influência de drogas lícitas e ilícitas, os indivíduos “liberam” de maneira negativa e mais facilmente sua agressividade:

Infelizmente todas as escolas direta ou indiretamente a droga é oferecida, infelizmente, nós sabemos disso. (prof. 01, escola 2)

Eu acho que o adolescente quer se firmar, quer aparecer (...) também a questão das drogas. Eu não conheço casos, mas acredito que tenha. A questão das drogas é muito forte. (prof. 12, escola 1)

O que eu sinto que interfere muito é a droga. (...) eu acho que é as drogas, as drogas estão entrando muito dentro das escolas, eu já dei aula para alunos drogados. Eu noto que as drogas estão influenciando demais. Esse menino que quase me agrediu, passado umas três semanas ele foi até a minha casa pedir desculpas e dizer que ele estava drogado. (prof. 09, escola 1)

Os alunos também enfatizam a questão das drogas e dizem que

A maioria dessas pessoas que provocam confusão no colégio, geralmente é esses caras que usam drogas. (grupo 10, escola 1)

Outro coisa que causa muita violência na escola é as drogas. Porque alunos já vêm drogados para dentro escola, ou saem da escola para se drogar e voltam e acontecem muitas coisas que eles até podem estar fora de si e acabam fazendo. (grupo 12, escola 1)

(...) é bem isso, a droga libera o indivíduo. Às vezes já vem alcoolizado, a pessoa muda completamente. Ele se torna agressivo na voz. (grupo 02 escola 1)

(Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 4.4 do apêndice)

3.4.4.5 A ineficácia das normas e dos regulamentos

Merece destaque ainda o fato de que uma boa parcela dos professores entrevistados atribuíram a violência na escola à ineficácia ou à inexistência de normas e regulamentos mais rígidos. Este forte apelo normalizador, presente nos depoimentos dos professores, nos remete, mais uma vez, à dificuldade na “**desidealização**” da relação professor-aluno, pela definição *a priori*, de um modelo de relação. Busca-se recuperar normas

consideradas “naturais” e impor outras que, na visão dos professores, se fazem necessárias devido a novas circunstâncias:

Se eu estivesse no comando de uma escola a minha sugestão seria essa: convocar pais, convocar pessoas responsáveis da promotoria pública, da secretaria da educação e chegar num consenso sobre a questão dos limites de cada um até onde vai. Porque eu acho que há uma superproteção, e tudo que é demais entorna, não é? Tem que haver um meio termo. Deve-se proteger mas, deve-se prevenir ou reprimir algumas coisa, não é? Você está conduzindo a educação de uma criança. Protege, mas ao mesmo tempo, você reprime algumas coisas. Porque não é tudo lá fora que você vai conseguir assim (...) não é tudo com liberdade total. E não está acontecendo isso. É só proteção, proteção, proteção é uma superproteção e está entornando. (prof. 06, escola 1)

Essa falta de, como direi, não é punição, essa falta de regulamento, de disciplina é que está gerando a violência. (prof.06, escola 1)

Eu acho que é a formação que o aluno tem recebido de uns tempos para cá. Pais que tiveram um tipo de educação muito rígida, e não quiseram dar o mesmo tipo de educação para os filhos porque achavam que os pais deles agiram de maneira errada e deram uma abertura muito grande. Conclusão da história é que os filhos passaram a não ter limites para nada. Não respeitar os pais, conseqüentemente não respeita os professores. É a tal da hierarquia que eu te falei. E é onde causa esse monte de transtornos dentro da escola. (prof. 14, escola 1)

Pra resolver essa violência escolar, primeiramente o governo deveria botar leis em cima, mas leis que funcionassem e que políticos também trabalhassem. Fazer leis que obrigue o aluno a estudar, que dê respaldo ao professor para trabalhar dignamente. Tem que haver leis para punir o aluno em caso de uma injustiça. Não é deixar só porque ele tem só dezesseis, dezessete anos e onze meses e 29 dias, que ele ainda é de menor, que ele não recebe, que ele não recebe punição Não tem nada disso. Nos Estados Unidos o menino com 14, 15 anos já vai para a cadeia, já tem a penalidade dele, não precisa nem pai presente. Eu acho que aí já haveria um corte muito grande na violência na escola. Que aqui é muito livre. O aluno vem para escola do jeito que ele quer, não pode cobrar mais nada dele, não pode fazer ele fazer mais nada, não pode, não pode, não pode. Então, se tudo não pode, nós também não podemos fazer nada mais. (prof. 02, escola 1)

Curiosamente, um dos alunos entrevistados inverte a relação de causa-efeito até agora apresentada e reivindica a (des)normalização do sistema educacional. Segundo ele, a normalização repressiva é a responsável pela violência que se avoluma.

A origem dessa questão é você tentar forçar uma pessoa a fazer aquilo que ela não quer. Então, ela vai se sentir reprimida e a única maneira dela tentar reverter isso é agredindo o outro, rebaixando o outro. Por exemplo, quando um aluno atrapalha a aula da professora e ela obriga ele a ficar quieto (...) o certo seria mandar ele para fora e deixar ele lá. O certo não é obrigar ele a entrar na sala, ficar quieto, senão perde ponto e ir para a diretoria, porque assim ele vai ficar até meio revoltado, vai atrapalhar mais ainda a aula, vai ser mais rebelde ainda com o professor. (grupo 12, escola 1)

(Outros excertos relativos à essa subcategoria podem ser analisados no item 4.5 do apêndice)

3.4.4.6 As atitudes dos professores

Na opinião de uma boa parcela dos alunos, a violência presente na escola e de forma especial, na relação professor-aluno, é motivada, essencialmente, pelo comportamento autoritário e intransigente de alguns professores. Ressaltaram ainda que o professor, diante do acúmulo de trabalho e problemas pessoais, acaba por “descontar” no aluno:

Eu acho que é a agressão professor-aluno porque o professor (...) ele não respeita o aluno, se acha que é o bom e (...) não respeita os alunos como os alunos respeitam ele. (grupo 03, escola 1)

Eu acho que hoje está tudo muito corrido, a cidade grande tem que correr. Aí os professores têm os problemas deles, têm filhos, têm provas, tem marido, têm casa, têm tudo isso e acaba trazendo para escola os problemas de casa. (grupo 09, escola 1)

O professor. Muitas vezes é o professor. É como falei anteriormente, o professor quer “se crescer”. Só porque ele tem responsabilidade sobre aquela sala não quer dizer que ele manda em todo mundo. É bem assim (...) eu acho que o professor deveria ter o seu ponto, o aluno o ponto dele. O aluno deveria respeitar o professor e o professor respeitar o aluno. O professor está ali para fazer trabalho dele. (grupo 13, escola 1)

Eu acho que é dos professores. Eles que começam a querer ser o bonzão, querer mandar, e aí começa as brigas. (grupo 01, escola 2)

É que quando a gente pede para ir ao banheiro as professoras não deixam. Só algumas que deixam. (...) é daí que sai a violência. Se não tivesse isso nunca que iria ter a violência. (grupo 03, escola 2)

(Outros excertos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 4.6 do apêndice)

3.4.4.7 A violência gerada pela instituição escolar

Embora pouco evidenciada pelos professores, a violência da instituição escolar também foi considerada por uma das professoras entrevistadas. Como já observaram outros

pesquisadores (LUCINDA; NASCIMENTO e CANDAU, 2000), os professores, em geral, não identificam formas de violências geradas pela própria dinâmica escolar:

Eu acho que a maior violência é a nossa falta de competência mesmo. Porque eu acho que, o que a gente faz, o que a gente deixa de fazer, deixa conseqüências graves e por mais que a gente tenha consciência (...) porque, o que a gente quer? Formar cidadãos mesmo, com formação, com informação, e na medida que você não consegue isso (...) eu acho que é a maior violência que a gente pode cometer. Aí você se depara com essas situações, porque você tem consciência disso mas, acaba entrando também nessa falta de organização, nessa falta de preparo pedagógico, falta de informação; principalmente porque na minha área de biologia o processo é dinâmico, tecnologia, biotecnologia, informação todo dia e a gente não tem tempo, não tem dinheiro de comprar livros atualizados e é um monte de coisas. E você começa a perceber que está faltando muita coisa. Isso eu encaro como uma forma de violência. (prof. 02, escola 2)

A professora acima referenciada retrata uma situação em que a instituição escolar se mostra violenta na medida em que é incapaz de dar respostas aos seus objetivos mais básicos, de atender satisfatoriamente aos anseios de seus beneficiários. A defasagem tecnológica, a falta de investimentos em infra-estrutura e material pedagógico, somadas à “desorganização”, à “falta de competência pedagógica”, enfim, à forma como o trabalho escolar está organizado, como ela mesmo conclui, são “formas de violência”.

3.5 REFLEXÕES ACERCA DAS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

O quadro de violências por nós analisado nas duas escolas pesquisadas revelou que a grande maioria das ações de violência identificadas, tanto por professores como por alunos, não são aquelas passíveis de punição e previstas no código penal. Em outras palavras, trata-se de uma “violência miúda”, caracterizada, principalmente, pelo desrespeito, agressões verbais e ameaças. Portanto, estão longe, muito longe, de merecerem uma intervenção militar ou policial. Por um lado, pudemos constatar que os fatos paroxísticos ocorrem com menor frequência do que sugere a imagem produzida pelos meios de comunicação e assimilada pela população em geral. Por outro lado, acreditamos poder afirmar também que as violências menores, dada sua invisibilidade, são imensamente maiores do que se possa imaginar.

Portanto, tal fato, de maneira alguma, deve nos deixar “tranqüilos”. A ampliação quantitativa e qualitativa dessas “pequenas violências” gera no interior das instituições uma tensão caracterizada por movimentos ascendentes e descendentes, sempre

imprevisíveis, determinando uma atmosfera de insegurança e de desconfiança entre os membros da comunidade escolar. Especificamente na relação professor-aluno, a presença da violência produz comportamentos contraditórios que oscilam entre a aproximação e o distanciamento, entre o investimento maciço em afetividade e o abandono.

Assim, embora, como já destacamos, a maior parte das violências detectadas por professores e alunos não estejam ligadas ao crime ou delitos, alguns casos relatados revelaram fatos com graves conseqüências físicas, morais e psicológicas às suas vítimas. Devemos destacar que a tensão produzida por esses fatos se reflete diretamente na qualidade do ambiente escolar e tem ferido cronicamente o processo ensino-aprendizagem, ou seja, o elo que une professor e aluno, núcleo da instituição escolar. Em outras palavras, a violência, além de provocar evasão e repetência, velhos algozes da educação, colabora ativamente no rebaixamento da qualidade do ensino ofertado, levando muitos dos “incluídos” ao mesmo fracasso dos excluídos.

Não pudemos, comparativamente, identificar, no âmbito das duas escolas pesquisadas, diferenças significativas quanto à qualidade e à intensidade das “violências” relatadas e observadas na relação professor-aluno. Pelo contrário, a semelhança é digna de nota. Assim, devemos ressaltar a precariedade das afirmações que relacionam a violência escolar diretamente à procedência social de sua clientela. A “coincidência” quanto às modulações que o fenômeno adquire nas duas escolas pesquisadas indica a impossibilidade de encontrarmos explicações apenas nas características particulares de cada unidade, ou simplesmente, a partir da procedência social ou geográfica de sua clientela. A idéia da existência de “escolas violentas”, como ressalta VISCARDI (2001, p. 22) “contribuye a la reproducción del fenómeno, acentuando la segregación y diferenciación social al atribuir a las instituciones un carácter que la estigmatizaría”. Diante deste fato, queremos nos associar à opinião de que o fenômeno da violência escolar está inserido em um processo social maior, que o condiciona, e não pode ser considerado como um produto exclusivo de escolas públicas situadas em bairros pobres e “carentes”.

Por outro lado, não devemos rapidamente deduzir que as violências ocorram à margem do estilo pedagógico das unidades escolares, alheias, portanto, às práticas mais

específicas de cada estabelecimento. Dito de outra forma, não acreditamos que a violência no espaço escolar tenha uma matriz única, o plano macroestrutural, e que aí imprima mecanicamente seus efeitos. É importante considerar, portanto, além das variáveis sociais mais amplas, as variáveis internas próprias de cada estabelecimento, pois que podem favorecer a maior ou menor ocorrência de fenômenos de violência (MORENO, 1998).

De acordo com outros pesquisadores, tais como DEBARBIEUX (1997); (2001); GUIMARÃES e DE PAULA (1992); VISCARDI (2001), a violência tipificada como delinquência no código penal que ocorre no interior das escolas é basicamente um “assunto” masculino. Embora nossos objetivos não contemplassem questões de gênero, pudemos constatar, no que tange ao rol de violências aqui caracterizadas como “incivildades”, uma crescente participação do sexo feminino. Conquanto afirmações mais categóricas mereçam pesquisas mais específicas, é visível a crescente participação de indivíduos pertencentes a esse sexo, ora como vítimas, ora como protagonistas desse tipo de violência.

Ficou evidenciado que a maior parte da violência identificada no interior das escolas pesquisadas é produzida a partir da ação dos seus próprios frequentadores. Se é que existem registros e temores em relação a possíveis invasões, este fato, com certeza, não está no âmago das preocupações e queixas docentes e discentes. Podemos, pois, falar em uma crescente violência “interna” à escola, sendo, assim, totalmente pertinente a idéia de se analisar e compreender a violência escolar em sentido mais restrito – *stricto sensu* – (SPOSITO, 1998); (PERALVA, 1997). Ao admitirmos a possibilidade de analisar a violência escolar a partir dessa configuração, devemos admitir também que as soluções de cunho eminentemente pedagógico ganham força sobre aquelas que enfatizam a segurança e o policiamento ostensivo. Evidencia-se, portanto, a necessidade da realização de pesquisas que, sem desconsiderar os processos sociais maiores, dêem conta dessas especificidades; em outras palavras, de explicar a relação possível entre as práticas próprias de cada estabelecimento de ensino e a violência. Em suma, tornam-se oportunas as análises que elejam e se dediquem a focalizar mais detalhadamente os padrões de relacionamento que se estabelecem no interior da instituição escolar, merecendo especial destaque a relação professor-aluno.

Como ressaltaram alguns dos autores que subsidiam este trabalho, ENGUITA (1998); ESTEVE (1995); NÓVOA (1995); (1998), a ferocidade das transformações sociais modificou radicalmente a forma como se estabelecia a interação do professor com o aluno no universo escolar. É de fato notório que estamos em meio a um processo histórico que imputa, cada vez mais, responsabilidades ao professor: hábitos de higiene dos alunos, como a escovação de dentes e a educação sexual, são algumas dessas atribuições. As situações de violência vivenciadas mais intensamente na atualidade despertam outras, tais como: o cuidado com o equilíbrio psicológico e afetivo de seus alunos, o papel de minimizador de conflitos, de facilitador da integração social etc.

É no bojo dessas “novas preocupações” que parecem emergir a supervalorização da questão afetiva e a secundarização dos conteúdos escolares. Queremos destacar, no entanto, os perigos de se perder de vista a especificidade do trabalho docente já definida neste trabalho: a transmissão do conhecimento. É este o “tesouro” de que a instituição escolar é depositária. Privar sua clientela de ter acesso a esse conhecimento, ou oferecer dele uma versão reduzida e minguada é deixar de oportunizar um valioso meio de acesso à cidadania. Não se trata, como ressaltaremos mais adiante, de reduzir o trabalho docente a uma mera transmissão técnica de conhecimentos e sim, de evitar sua disfunção.

Continuando, acreditamos que nossas análises nos autorizam a falar de um crescente mal-estar entre os professores e alunos, de conseqüências ainda difusas e complexas. A nós parece evidente que não são os casos caracterizados como violentos que estão na origem deste mal-estar, mas tudo parece indicar que é o desgaste da relação (não de forma absoluta) um dos fatores que o fazem desencadear. Assim, talvez devêssemos perguntar se o que estamos presenciando hoje não é o elemento revelador de um quadro que ainda não foi devidamente compreendido. Uma profunda crise de identidade da instituição escolar e, por conseqüência, dos atributos do “ser” professor e do “ser” aluno. Como afirma PERALVA (1997, p. 12),

A escola funcionou durante muito tempo como um micro-Estado – isto é, aquilo que classicamente era designado como uma instituição, um espaço definido por fronteiras, no interior do qual um governo central era exercido. Esse micro-Estado era um Estado dentro do Estado, um Estado por delegação, conforme nos ensinou Durkheim (1975), para quem a legitimidade da instituição, do educador e do processo educativo fundava-se em uma delegação de funções referida a uma entidade maior, a sociedade nacional.

Hoje sabemos que já não é mais assim: já não é mais possível encontrar nelas governo que se considere suficientemente legítimo para exigir a qualquer preço, sob pena de punição, o cumprimento de uma ordem codificada através de regulamentos. A vontade de exercer controle sobre os requerimentos próprios da ordem, sob forma de monopólio, se debilitou.

Diante disso, como já observamos anteriormente, não é raro alguns alunos reivindicarem uma certa “igualdade” de poder em relação a seus professores. Em circunstâncias mais extremas, parecem ter o controle da situação, ficando o professor reduzido ao papel de “mais um”, um “pequeno outro”. A esse respeito, pôde constatar KOYAMA (1995, p. 187-188), em pesquisa realizada em escola da periferia paulistana, que

Os professores da escola pública noturna de periferia, no contato pessoal com os alunos e no processo de educá-los, freqüentemente mostravam-se fragilizados e apagados. Em geral, nessa escola, abusos eram cometidos pelos alunos contra os professores que, via de regra, eram obrigados a recuar em face de determinados avanços dos alunos.

A crise de autoridade docente, como neste trabalho já categorizamos, parece retirar, compulsoriamente, das mãos do professor “ferramentas” tradicionalmente usadas em seu trabalho, sem contudo substituí-las por outras. Assim, os professores e a escola como um todo são chamados a abandonar determinadas práticas, hábitos e valores, sem ter garantido o sucesso com outras. Como já vimos anteriormente, as angústias advindas deste processo produzem em alguns professores a sensação de que uma parte de seus direitos foi, deliberadamente, suprimida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e transferida ao aluno. Embora compreensível em sua origem, a objetivação dessa angústia parece ser parcial. Em nossa opinião, o Estatuto é um “pseudo-opponente” da autoridade docente, e elegê-lo como “inimigo” constitui-se em uma ilusão. A luta pelo resgate e reconhecimento da dignidade pessoal e profissional do professor é de fato necessária. No entanto, não deve contrapor-se às conquistas democráticas que, em nossa opinião, representa o Estatuto.

Esse fato, com toda a certeza, é sinal de “novos tempos”, e não pode ser desconsiderado nas análises que privilegiam este tema. A aceleração no ritmo das transformações sociais atualmente em curso, como já tivemos a oportunidade de mencionar, a qual tão bem caracteriza nosso tempo, acaba por imprimir no conjunto de saberes necessários à prática docente um caráter relativamente efêmero. Reivindicam, assim, um processo de formação perene, onde “saber reinventar sua prática todos os

dias” é tarefa imprescindível à profissão docente. A insistência em uma ação normalizadora, a tática que tenta resgatar “velhos equilíbrios” com base em modelos fixos e idealizados ou através da adoção de métodos repressivos, como por exemplo, a supressão de recreios, tem-se mostrado ineficaz. Como ressalta GUIMARÃES (1996b, p. 80),

Uma disciplina que valha para a escola toda, feita para um conjunto de alunos equivalentes àqueles de um passado idealizado (“dos velhos tempos”), está destinada ao fracasso. Com o advento da escola de massas, há outras regras em jogo que nada têm a ver com a experiência que vivemos no passado. Existe um conjunto de histórias tão diversificadas que precisam ser conhecidas para que os educadores descubram os mundos de onde os alunos provêm.

Daí a dificuldade no estabelecimento e no favorecimento de uma boa relação, a falta de competência relacional, a dificuldade em resolver os problemas no grupo que compõe a sala escolar e os constantes encaminhamentos de alunos pelos professores à orientação, ao psicólogo, ao policial. Conclusivamente, tanto os sentimentos nostálgicos em relação ao passado da instituição escolar e da sociedade como um todo, como o olhar idílico em direção ao futuro, que sabemos sempre ser carregado de incertezas e de um alto grau de imprevisibilidade, são empecilhos ao necessário processo de “desidealização” ao qual, neste trabalho, já fizemos referência, e que agora reafirmamos:

Compreendemos, desta forma, que relações não existem a priori e não podem ser eternizadas. Necessariamente, as relações são construídas, instituídas e carregam as marcas e as necessidades de seu tempo. Só podem “ser de fato”, na medida em que expressam as condições reais da vida e onde estejam presentes os interesses, os desejos de seus instituintes. De outro modo, seria autoritarismo, unilateralidade, incompatível com a sociedade democrática que almejamos. Não se trata, para evitar mal entendidos, de se aprovar a permissividade ou abrir espaços à licenciosidade. Muito pelo contrário, devemos ser “duro” naquilo que foi pactuado, que foi assumido no contrato, sustentando, é óbvio, sua contrapartida. Assim, assumimos a postura que as soluções passam muito mais pela construção de uma ética, do que por questões metodológicas, curriculares, ou que se relacionam aos incrementos dos aparatos de segurança para garantir o trabalho pedagógico. Longe dos signos da força, defendemos a opinião de que as soluções passam necessariamente pela figura do professor. (LOPES, 2000, p. 111)

Pudemos observar, nas escolas pesquisadas, que se corre muito mais para apagar focos de incêndio, representados pelos inúmeros casos de violência e indisciplina, do que para se buscar detectar e sanar a origem dos incêndios. Na verdade, a própria dinâmica escolar não favorece o trabalho coletivo que esta questão exige. A falta, portanto, de um

projeto político-pedagógico que contemple essas questões, reduz as ações desenvolvidas a esforços solitários, fragmentados tendentes ao fracasso. Por tudo isso, não é de se estranhar o tom de desabafo presente no depoimento de alguns professores ao revelar sua angústia e solidão. A autodepreciação de alguns, a exaustão emocional e a “desistência” de outros, mostram que muitos professores, se não sofrem da síndrome de *Burnout*, já experimentaram seus sintomas. Isso é o que evidencia CODO e VASQUES-MENEZES (2000, p. 243):

Muitas pesquisas na área apontam problemas de disciplina na escola como um dos fatores causadores de *Burnout*. **Violência**, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado, são fatores que têm se apresentado associados ao *burnout*. (Grifos nossos).

Ressaltamos, assim, que embora a maioria dos autores referenciados neste trabalho destaquem e enfatizem, prioritariamente, os reflexos da violência na vida discente, os professores também estão sendo vitimados por ela. Como pode ser comprovado através dos depoimentos coletados, são cada vez mais comuns as desistências, os pedidos de demissão e a evasão em virtude da violência. Isso indica a necessidade de pesquisas que contemplem mais de perto essas questões e um olhar mais atento a elas.

A idéia presente na maioria dos depoimentos dos professores, de que a violência presente no interior da escola “vem de fora”, tem, ao nosso ver, componentes positivos e negativos. A ampliação do fenômeno, tendo em vista a percepção de que a escola não é uma ilha, estando, portanto, sujeita aos reveses de uma perversa desigualdade social, é importante na exata medida em que impede a “psicologização” da questão, e ao mesmo tempo, porque permite um posicionamento político diante dela. É lógico que este processo não ocorre à margem da sociedade. Deve necessariamente ser tomado e compreendido no conjunto ou no bojo das políticas públicas sociais e educacionais vigentes no país, ou seja, não exclui uma maciça participação do Estado na adoção urgente de medidas que promovam a devida democratização dos bens sociais. Como muito bem questiona PINO (1992, p.23):

Que significado pode ter este mundo para essa multidão de marginalizados social e culturalmente? Que sentido pode ter para eles a palavra cidadania? Pior ainda, como compreender a importância do conhecimento se sequer os direitos às condições mínimas de existência humana são garantidos (direito à vida, à alimentação, à saúde, à moradia etc.)?

Todavia, ao desconsiderar a violência gerada pela dinâmica da própria escola, concebendo-a como “simples cópia” da violência que ocorre em outros âmbitos sociais, os professores acabam por eclipsar possibilidades de análises, reflexão e, por consequência, de combate. Nesse sentido, nos diz GUIMARÃES (1996a, p. 68):

As regras não eram discutidas, os conflitos desviados e quando os professores não conseguiam abafar a desordem e a insubmissão, culpavam a família, a favela, a estrutura econômica, colocando o problema fora da escola. É evidente que os problemas familiares, econômicos, políticos, emocionais interferem no desenvolvimento dessa violência cotidiana na escola, mas eu acredito na existência de uma violência específica, gerada no interior da própria escola.

De nosso ponto de vista, a desconsideração das violências que são geradas por determinadas práticas no interior da escola reforça a necessidade da adoção de um controle social de cunho mais repressivo, como a punição, o castigo, e pode desembocar em uma implementação unilateral das regras e normas de convivência. Ao contrário, a consideração de uma lógica interna aos fatos amplia consideravelmente os ângulos de visão e faz descortinar-se a possibilidade de uma “saída pedagógica” para muitos conflitos.

Não queremos de forma nenhuma atribuir à escola superpoderes ou dotá-la da tarefa de resolver todos os problemas sociais. Não resta dúvida de que o trabalho educativo possui limitações e que a ignorância em relação a esses limites pode ser desastrosa. O que aqui defendemos é que a ação educativa desenvolvida na escola pode ser um fator minimizador ou maximizador da violência. Como muito bem destaca DEBARBIEUX (1997, p. 88), “no se trata tampoco de pensar que la violencia es inevitable, hemos podido demostrar que algunos centros com políticas educativas y de asociacionismo concretas, coherentes llegan a cortar la espiral de la violencia”. Em suma, defendemos a hipótese de que uma determinada visão, ao nosso ver simplista, da realidade, acaba por nos amarrar os pés e as mãos, restando apenas ao professor, considerado em sua individualidade, elaborar solitariamente “estratégias de sobrevivência”. Desta forma nos

agregamos ao pensamento de MORAIS (1995, p. 23) quando afirma que “aquilo que se configura como ‘difícil’, não deve ser logo transformado, em nossa leitura ansiosa, em ‘impossível’ ”.

A questão da violência escolar não pode ser comparada a um problema matemático para o qual se pode encontrar uma solução definitiva, ou uma fórmula segura para equacioná-lo. A multicasualidade que a subsidia e a multiplicidade de ações nos obrigam a uma negociação constante, a um “estado de alerta” permanente. Não se trata de nos “armamos até os dentes” ou adotarmos uma práxis conformista, mas sim, de um esforço reflexivo constante de apreensão e prevenção. É importante agir e não apenas reagir aos paroxismos. O maior problema seria ignorar a violência ou amenizar seus efeitos sob ares de normalidade. Julgá-la inexistente, ou incorporá-la ao cotidiano são as faces de uma mesma percepção que nos levam fatalmente a um não-fazer-nada para ver como é que fica... É perversidade.

Queremos, assim, enfatizar que em nossa opinião, a questão da violência escolar, tomada em seu sentido mais específico – *stricto sensu* – deve, voltamos a ressaltar, ser tratada como um problema pedagógico, como uma tarefa que se apresenta para o conjunto da comunidade escolar. Desta forma, como assinalaram alguns dos teóricos que deram sustentação a esse trabalho, a ação de “peritos”, “gurus”, de indivíduos que temporariamente se fazem presentes no ambiente escolar, ou, em última instância, da atividade policial, não pode trazer os resultados que se imaginam (LUCAS, 1997); (CODO, 2000). Não queremos negar a necessidade do policiamento como suporte para a manutenção da ordem pública, ou dispensar a assessoria dos estudiosos do tema, mas evidenciar e valorizar o papel que cabe à própria comunidade escolar no desenvolvimento de práticas efetivas e duradouras de combate. Distanciando-nos de práticas autoritárias e coercitivas e das “fórmulas mágicas que tudo resolvem”, cremos que as estratégias de combate devem estar expressas em um projeto político-pedagógico onde o desenvolvimento e o envolvimento na formulação e concretização de um determinado **padrão ético** deve ser obrigatório a todos os membros da comunidade escolar:

A questão ética é crucial para uma sociedade democrática. Sem ela, destrói-se a credibilidade nas instituições e grupos, bem como a rede de uma convivência social

positiva. A lógica do tudo é possível passa a imperar. Colocar abertamente valores a serem conjuntamente vividos é uma tarefa iniludível de todo processo educativo (LUCINDA; NASCIMENTO e CANDAU, 1999, p. 94).

Como vemos, a inexistência de parâmetros éticos torna o processo de combate à violência inócuo e é um campo aberto e fértil à coisificação do ser humano. Assim, a afirmação ou a reafirmação do valor inalienável do ser humano, a luta pelos direitos humanos, é tarefa básica em qualquer processo educativo:

O caminho para uma ação coletiva contra a destrutividade enunciada pela violência, visível nos danos causados ao patrimônio e às pessoas da instituição escolar, repousa na difusão de uma ética da solidariedade, cuja base seja o respeito ao outro, exemplificada por uma nova relação entre a escola e os grupos sociais que dela participam, ou com ela partilha, de um mesmo espaço social. (TAVARES DOS SANTOS, 1995, p. 233)

É, portanto, de suma importância não cindir a transmissão de conteúdos da formação ética dos educandos. Considerando com precisão a diferença existente entre autoridade e autoritarismo e entre liberdade e licenciosidade (FREIRE, 2000), é necessário que o professor e a comunidade escolar de uma forma geral, não abdicuem das questões disciplinares de seus membros e que não deixem de promover o debate e a reflexão acerca da violência ou violências que nos espreitam cotidianamente.

Neste perspectiva, não se pode conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente de ensinar diferentes conteúdos. Os educadores são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de cunho cultural e sócio-político. (CANDAU, 2000, p. 161)

O processo educativo pode ser, assim, um espaço propício à “desconstrução da violência” (MINAYO, 1999) ou campo privilegiado para a organização de ações que CHAUI (1994) denomina de “contraviolência”. Trata-se de incorporar neste processo a tarefa de regular democraticamente a convivência, de construir valores comuns e de reivindicar direitos legítimos como, por exemplo, uma educação de qualidade.

Se, por um lado, é temerário depositar todas as nossas esperanças na educação como antídoto de todos os “males sociais”, é, por outro, negligência esvaziarmos ao extremo a função que ela pode desempenhar na sociedade atual. Nesse sentido, a crítica às

insuficientes condições materiais de que dispõe a escola pública, ressaltadas por muitos professores e alunos entrevistados, não nos deve conduzir, como alerta FRIGOTO (1995, p. 83), a facilmente concluir que “o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade”. Pois, como completa o mesmo autor, é desta idéia-chave “que advém a tese do Estado “mínimo” e a necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc.” (p. 83-84).

Sendo assim, se faz necessária uma vigilância sobre nosso próprio discurso: quando os professores destacam a “deterioração da escola pública”, “a degradação das relações intersubjetivas que aí se desenvolvem”, não se deve colocar como contraponto a privatização da mesma, nem nos devemos esquecer da importância que esta exerce na vida de milhares de pessoas. Com efeito, o reconhecimento dos problemas da escola pública não significa negar sua importância aos que dela usufruem, que consideramos ser capital. Uma crítica esclarecida deve, portanto, se pautar pela **defesa da escola pública de qualidade para todos**. Deve ter, conseqüentemente, um caráter prospectivo e não de alinhamento ao discurso neoliberal que tenta desqualificá-la com o intuito de forjar argumentos a um futuro processo de privatização.

CONCLUSÃO

O que fazer para acabar com a violência na escola?

- Chamar a diretora.

- Chamar a polícia aqui.

- Não tem nada a ver. Tem que nos reunirmos, conversar nós todos e nos entendermos. (diálogo com alunos da 5º e 6º séries da escola 2)

Como informamos na introdução deste trabalho, nossa pesquisa teve como objetivo geral discutir o fenômeno da violência no âmbito das escolas públicas da cidade de Maringá-Pr, tendo como foco principal de análise a relação professor-aluno. Ao focalizarmos a relação professor-aluno como *locus* privilegiado de estudo, pretendíamos analisar também as transformações paradigmáticas que vêm ocorrendo nessa relação, buscando identificar seus novos significados sociais. Tínhamos, enfim, por objetivo, encontrar respostas aos seguintes questionamentos: 1- Quais os fatores que explicam a “crise” da relação “professor-aluno” em nosso tempo? 2- Qual a amplitude do fenômeno da violência nessa relação? 3- Como essa violência interfere no processo ensino-aprendizagem? 4- Quais as modificações determinadas pela violência em tal relação? 5- Quais as causas do fenômeno? 6- Em que bases fundar uma “nova” relação professor-aluno?

Esses foram os desafios que orientaram nossa investigação e aos quais procuramos responder ao longo do trabalho. Em síntese, os resultados a que chegamos podem assim ser expressos:

1- Como vimos, por intermédio dos teóricos que deram sustentação a esse trabalho e através das análises e reflexões advindas de nossa pesquisa de campo, a exacerbação dos conflitos presentes na relação professor-aluno é fato incontestável, trata-se de uma crise. Todavia, para além de um mero conflito intersubjetivo, o que estamos caracterizando como “crise” é a expressão de um processo maior que perpassa toda a sociedade e que, de forma especial, está ligado a outro fenômeno, intrinsecamente relacionado: a crise de função e de identidade da instituição escolar. Dada a extrema complexidade desse fenômeno, temos certeza que não conseguimos reunir em nossa pesquisa todos os elementos necessários para descrever e elucidar os contornos desta crise. Entretanto queremos destacar que não é a violência o elemento propulsor, o fator desencadeador dessa situação de crise. A violência é, neste caso, mais um elemento revelador do profundo mal-estar que atinge a instituição escolar como um todo e, acima de tudo, nos interroga acerca do significado e do sentido da escola e do ato de “ensinar” e “aprender” em nosso tempo.

2- Sobre o grau de violência identificado, desejamos, inicialmente, salientar que os atos paroxísticos que normalmente são amplamente divulgados e explorados pelos meios de comunicação não representam a totalidade das violências que ocorrem no âmbito das escolas pesquisadas. Embora mereçam destaque, não cremos que devam atrair a atenção exclusiva das pesquisas a serem desenvolvidas. Como o próprio termo “paroxismo” (auge, apogeu) sugere, defendemos a hipótese de que as agressões mais brutais e de sérias conseqüências à saúde física e psicológica dos indivíduos são sinais que evidenciam um quadro anterior, composto por uma série de “pequenas violências”, o qual ainda não foi devidamente compreendido em todos os seus aspectos. O dia-a-dia das escolas é marcado por uma “violência miúda”, que passa despercebida aos meios de comunicação (pois não são notícias vendáveis) e que se encontra mais ou menos incorporada ao cotidiano da escola. Tais atos são descritos, tanto pelos alunos como pelos professores, como violência, mas de certa forma estão sendo “assimilados” por eles. Mantemos, assim, em concordância com DEBARBIEUX (1997), uma séria desconfiança de que tais violências (as violências miúdas) possuem articulações

complexas, não resta dúvida, e que de certa forma, preparam as violências maiores. Em outras palavras, parecem ser fenômenos que se inter-relacionam e não podem ser tratados de maneira isolada.

3- Diante de um quadro marcado por múltiplas formas de violência, a aprendizagem fica seriamente comprometida, e não se trata, em hipótese nenhuma, de meras impressões idiossincráticas de alguns. Não podemos estabelecer uma linearidade entre a violência e o fracasso do processo ensino-aprendizagem, mas não seria lícito deixar de apontar para o fato de que a violência analisada, neste estudo, colabora ativamente na degradação da qualidade do ambiente escolar e na promoção do insucesso de sua clientela. Assim, expressões como “tortura”, “bagunça”, “campo de guerra”, usadas tanto por professores como por alunos, para qualificar situações de sala de aula cotidianamente vivenciadas por ambos, revelam uma realidade incompatível com o ambiente que se acredita ser propício ao pleno desenvolvimento de atividades pedagógicas. A secundarização dos conteúdos e a conseqüente precarização do ensino ofertado são “sinais” que apontam na mesma direção.

4- Sobre as modificações que se originaram do fenômeno da violência, podemos dizer que, de uma forma geral, todos esses fatos denunciam a degradação das relações estabelecidas no interior das escolas. Com efeito, fazem desencadear movimentos contraditórios, que oscilam entre a supervalorização da questão afetiva e a impessoalidade, entre a busca de uma aproximação amigável e o abandono. Constatamos, portanto, o rebaixamento da qualidade da relação professor-aluno pela crescente violência explícita e latente no interior das salas de aula. O sentimento de desrespeito pelas coisas e pelas pessoas, maciçamente compartilhado por professores e alunos, é o elemento revelador deste processo. Queremos destacar quanto este fato torna explícita a crise de autoridade docente e o rompimento dos modelos tradicionais sobre os quais se erigia esta relação. Ele indica ainda a insustentabilidade de qualquer definição *a priori* de aluno, de professor, da relação. Concepções idílicas e nostálgicas devem ser abandonadas. Como indicaram alguns dos teóricos que subsidiaram este estudo, uma compreensão exata desta crise, a “descoberta” de “novos” modelos é, portanto, uma tarefa que se coloca imediatamente à nossa frente.

5- Sobre as causas do fenômeno da violência escolar queremos, em consonância com diversos autores que deram sustentação a esse trabalho, situá-lo como complexo e multicausal. Tem profundas raízes na injusta e excludente sociedade em que vivemos, se alimenta de situações familiares marcadas pela desestruturação e pela violência social, e pode se fortalecer ou ser produzido no interior da escola por seus padrões e métodos de ensino. Assim, contrapomo-nos tanto às idéias expostas ao longo deste trabalho que consideram a instituição escolar como refém perpétua de situações macroestruturais, como àquelas que, contrariamente, a isolam da sociedade, e lhe atribuem superpoderes. Se o fenômeno da violência escolar está inserido em um contexto social maior que o condiciona, não deve, com toda a certeza, ficar a ele circunscrito; em outras palavras, esse contexto não esgota sua complexidade. Não tendo uma matriz única, não pode, como supõem alguns, ser solucionado por uma simples mudança de postura do quadro docente, pela exclusão sumária daqueles alunos considerados “selvagens”, ou por pesados investimentos em aparatos de segurança. Embora as medidas de segurança possam ser recomendadas em determinados locais, e em algumas situações de violência extrema, é indispensável e essencial que o problema seja tratado como uma questão educativa. Conclusivamente, nenhuma das variáveis apresentadas no primeiro capítulo deste estudo – a violência da sociedade, a violência do indivíduo e a violência da instituição escolar – tomada isoladamente, pode dar respostas satisfatórias a essa problemática.

6- Por fim, acreditamos que as bases para a fundação de uma “nova” relação professor-aluno e as medidas a serem tomadas incluem ações em diversos níveis:

A - No nível da relação: uma maior compreensão da forma como se dá a relação em nossos dias, suas sustentações, seus paradigmas etc., evitando concepções *a priori*, sua idealização, ou tentativas de recuperar velhos equilíbrios, que sabemos ser impossível. Neste prisma, a violência escolar constitui-se também em um desafio de caráter educativo, que sugere um perene repensar da prática pedagógica, do projeto político-pedagógico das instituições, estando ao centro a relação professor-aluno. Nesse sentido, a figura do professor deve ser destacada. A promoção da melhoria da qualidade do “clima” da sala de aula, que favoreça a melhoria das condições de aprendizagem, é uma de suas tarefas inadiáveis. Como têm demonstrado alguns autores, entre eles FUNK (1997), uma boa relação professor-aluno reduz as atitudes violentas no interior da

escola. Não afirmamos, de forma nenhuma, a simplicidade da questão. Trata-se, a nosso ver, de um vasto campo que sugere pesquisas empíricas de diversas ordens e ainda por se realizar.

B- No nível da escola: um maior cuidado em relação ao projeto político-pedagógico de cada escola, procurando evitar a solidão docente. É, inequívoca a necessidade de um trabalho mais coletivo e uno da parte dos corpos docente e administrativo do estabelecimento, paralelamente a uma devida aproximação da escola com a comunidade na qual aquela está inserida, com a partilha de direitos e responsabilidades. Para se evitarem mal-entendidos, não se trata de eximir o Estado de suas responsabilidades, mas pelo contrário, de exigir que cumpra suas obrigações. Mesmo ciente de que, em muitas áreas de nosso país, a violência está fortemente relacionada à ação do narcotráfico e do crime organizado, ou seja, que muitos de seus determinantes estão alocados para além de seus muros, queremos reafirmar que, em nossa opinião, a ação da escola pode minimizar ou maximizar a violência. Assim, é necessária uma ação “pedagógica vigorosa” que, mesmo reconhecendo seus limites e o tamanho do desafio, cumpra seu papel.

C- No nível de Estado e das políticas públicas: políticas mais amplas que possibilitem ao professor uma remuneração justa e uma promoção gradativa das condições de trabalho/estudo do professor/aluno. Assim, afirmamos mais uma vez que as condições de trabalho/estudo a que estão submetidos os professores/alunos já são, em si mesmas, uma violência que fatalmente deixa suas marcas em todo o processo educativo. No nível da formação inicial de professores nas universidades, acreditamos que, à semelhança de projetos que estão sendo discutidos e já desenvolvidos por governos de alguns países europeus, como por exemplo, Espanha, França e Portugal, é necessário o aprofundamento dos conteúdos presentes nos currículos (ou na sua ausência, a sua inclusão) que favoreçam a reflexão, o enfrentamento e a prevenção de situações de conflito e violência no ambiente escolar. Lembrando-nos de que a paz não significa a ausência total de confrontos, é importante investir em projetos de capacitação docente, de sensibilização do corpo discente e da comunidade de uma forma geral. É premente, enfim, diante da crise de identidade da instituição escolar, o esforço de toda a sociedade na promoção de uma árdua reflexão que, iluminando a função da escola em nosso tempo, nos permita decidir por melhores e possíveis caminhos.

Não cremos que tenhamos respondido satisfatoriamente a todas as questões que nos propusemos no início deste trabalho. Esses limites apontam para a complexidade da questão e para a necessidade da realização de outras pesquisas sobre o tema. Ao relacionarmos, por exemplo, diretamente a crise da relação professor-aluno à questão da crise de função e de identidade da instituição escolar, não acreditamos ter reunido elementos suficientemente claros para elucidar e explicar esse processo em todas as suas minúcias. Outra lacuna a ser preenchida diz respeito ao “efeito das práticas do estabelecimento” sobre a violência no espaço escolar. Embora tenhamos afirmado que as políticas desenvolvidas no interior de cada estabelecimento podem minimizar ou maximizar a violência, não nos foi possível apontar, a partir das observações realizadas nas duas escolas pesquisadas, essas diferenças de maneira detalhada. A violência escolar *stricto sensu*, como neste trabalho estamos denominando, é, portanto, um campo fértil para a pesquisa acadêmica: Os fenômenos de *bullying*, o mau-trato entre escolares, e o estudo comparativo de estabelecimentos com as mesmas características sociológicas são bons exemplos. Cremos que destas análises podem resultar programas eficazes de combate e de prevenção da violência escolar, através da necessária incorporação desses saberes pelo corpo docente e pela comunidade escolar de uma forma geral.

Finalmente, considerada a violência como um artefato de nossa cultura e própria de um determinado tempo, como o foi ao longo deste trabalho, é preciso instalar projetos de contraviolência. Sendo a violência, e aqui mais particularmente a violência escolar, uma construção humana é urgente a superação definitiva do mito do homem “naturalmente violento” ou da idéia muito difundida em nível do senso comum de que “as coisas são assim mesmo”, e se investir na sua possível desconstrução. Este trabalho quis ser um esforço nesta direção.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, P. Pesquisa em ciências sociais. In: HIRANO, S. (Org.). *Pesquisa social: projeto e planejamento*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988. p. 21-88.
- ADORNO, S. A socialização incompleta: alunos delinquentes expulsos da escola. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO 6., 1991, São Paulo. *Coletânea: Sociedade Civil e educação*. Campinas: Papyrus, 1992. p. 125-134.
- ALMEIDA, S. M. G. Algumas considerações sobre o vandalismo escolar. *Universa*, Brasília, v. 7, n. 1, p. 61-103, fev. 1999.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- AMARAL FONTOURA, A. do. *Didática Geral*. 10. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1966.
- AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996a.
- _____. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas práticas*. 6. ed. São Paulo: Summus, 1996b. p. 39-55.
- _____. A violência escolar e a crise de autoridade docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.
- ARENDT, H. *Crises da república*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- _____. *Da violência*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

- BARRETO, V. Educação e violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 55-64.
- BATISTA, A. e DARIO EL-MOOR, P. Violência e agressão. In: CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 139-160.
- BOBBIO, N.; MATEUCCI N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1986.
- BOHOSLAVSKY, R. A psicopatologia do vínculo professor-aluno. In: *Introdução à psicologia escolar*. PATTO, M. H. S. (Org.). São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 320-341.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPART, M. e LINDSTRÖM, P. Intimidación y violencia em las escuelas suecas: Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*. Madrid, n. 313, p. 95-119, maio/ago. 1997.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 137-166.
- CARDIA, N. A violência urbana e a escola. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 26-69, set. 1997.
- CAUSAS de morte de adolescentes no Brasil. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 07 Nov. 2000. Caderno Cotidiano, p. 4.
- CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 04 Mar. 1999. Caderno Mais, p. 3.
- _____. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 269-287.
- CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CODO, W. e VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 237-254.
- COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

- COSTA, F. J. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro : Graal, 1984.
- CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA , I. P A. *Repensando a didática*. 13. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 145-158.
- DAMIS, O. T. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA , I. P A. *Repensando a didática*. 13. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 13-24.
- DEBARBIEUX, E. La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*. Madrid, n. 313, 79-93, maio/ago. 1997.
- _____. Violência nas escolas: um problema mundial. *O correio da Unesco*. Rio de Janeiro, ano 29, n. 6, p. 10-11, jun. 2001.
- DUARTE, S. G. *Dicionário brasileiro de educação*. São Paulo: Nobel, 1986.
- ESCOLAS estaduais terão alarme e câmeras. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 maio 2001. Caderno Cotidiano, p. 5.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, I. P.A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-26.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999.
- FORRESTER, Viviane. *O Horror econômico*. São Paulo: UNESP, 1997.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FUKUI, L. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 103-124.
- FUNK, W. Violência escolar en Alemanha: Estado del arte. *Revista de Educación*, Madrid, n. 313, p. 53-78, maio/ago. 1997.
- GARCIA, G. A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 342-360.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância punição e depredação escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

_____. *A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambigüidades*. Campinas: Autores Associados, 1996a.

_____. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 6. ed. São Paulo: Summus, 1996b. 73-82.

GUIMARÃES, E. e DE PAULA, V. Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 125-136.

HERBART, J. F. *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la lectura, 1806.

HOBBS, Thomas. Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. In: *Os pensadores*. São Paulo : Nova Cultural, 1997.

KOYAMA, M. A. F. *Confrontos no ensino: um estudo psicossocial em situações concretas*. 1995. Dissertação (Mestrado em psicologia escolar) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

LAJONQUIÈRE, L. A criança, “sua” (in) disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. G.(Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 6. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 25-37.

LATERMAN. I. *Violência e incivilidade na escola*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, C. L. *A violência no espaço escolar*. Maringá, 1999. Monografia (Especialização em sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

_____. Violência e trabalho escolar. *Revista Teoria e Prática da Educação*. Maringá, v. 3, n.6, p. 91-113, set. 2000.

LUCAS, P. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, ano 2, n.2, p. 70-95, set. 1997.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.e CANDAU, V. M. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. O Brasil melhorou? País avança, mas permanece na 69ª colocação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 de jul. 2001. Qualidade de vida, Caderno A, p. 9.

MANACORDA, M A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K. *O capital: Crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

McLAREN, P. *Utopias provisórias*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MEDRADO, H. I. P. Formas contemporâneas de negociação com a depredação. *Cadernos Cedex*, Campinas, ano 19, n. 47, p. 81-103, dez. 1998.

MELLO, L. PM apreende armas nas escolas. *O Diário do Norte do Paraná*, Maringá, p. 6, 23 out. 1988.

MENIN, M. S. S. e ZANDONATO, Z. L. Violência na escola: indicações para Programas de prevenção. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, p. 107-115, out. 2000.

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

MINAYO, M. C. S. Et alii. *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. *O desafio do conhecimento*. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MOOIJ, T. Por la seguridad em la escuela. *Revista de Educación*. Madrid, n. 313, p. 29-51, maio/ago. 1997.

MORAIS, R. de. *Violência e educação*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *O que é violência urbana*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MORENO, J. M. Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, n. 18, set./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie18a09.htm>> Acesso em: 08 jul. 2001.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-39.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, W. Paraná reduz violência revistando estudantes. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 7 maio. 1999. Caderno Cotidiano, p. 3-4.

ORTEGA, R. El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, Madrid, n. 313, p. 143-158, maio/ago. 1997.

ORTEGA, R. e MORA-MERCHÁN, J. Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. Madrid, n. 313, p. 7-27, maio/ago. 1997.

PAÍS ignora direitos de 23% dos menores. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 jul. 2000. Caderno Cotidiano, p. 1.

PARAGUASSÚ, L. Unesco mapeia violência no país. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 08 Jul. 2000. Caderno Cotidiano, p. 4.

PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e educação*. Rio de Janeiro, ano 2, n.2, p. 7-25, set. 1997.

PINO, A. Escola e cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 6., 1991, São Paulo. *Coletânea: Sociedade civil e educação*. Campinas: Papyrus, 1992. p. 15-25.

PINTO, T. C. R. A questão da depredação escolar. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 6., 1991, São Paulo. *Coletânea: Sociedade civil e educação*. Campinas: Papyrus, 1992. p. 173-177.

POSTIC, M. *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra editora, 1984.

ROSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, A. J. A escola e a construção da cidadania. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. 6., São Paulo, 1991. *Coletânea: Sociedade civil e educação*. Campinas: Papyrus, 1992, p. 9-14. 1992.

SILVA, C. S. *Uma profissão de alto risco*. Disponível em: <<http://www.educare.pt>> acesso em: 10 de mar. 2001.

SOREL, G. *Reflexões sobre a violência*. Petrópolis : Vozes, 1993.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. O muro da escola e as práticas de violência. In: HERON DA SILVA e CLÓVIS DE AZEVEDO, J. (Orgs.). *Reestruturação curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. 228-234.

TEMPO médio na escola é de 15 anos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18 jul. 2001, Caderno Cotidiano, p. 5.

VEIGA, F. V. *Indisciplina e violência na escola*. Coimbra: Amedina, 1999.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 79-98.

_____. Didática: uma retrospectiva histórica. In: _____. (Coord.). *Repensando da didática*. 13. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 25-40.

VISCARDI, N. Violência en el espacio escolar: una problemática social emergente: consideraciones para el caso de Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, Montivideo, n. 16, set. 1999. Disponível em: <www.rau.edu.uy/tcs/soc/revista_16/viscardi16.htm>. Acesso em: 18 ago. 2001.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História da infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 289-310.

WHITAKER, D. Violência na escola. *Revista Idéias*. São Paulo, n. 21, p. 27-36, 1994.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. *Tempo Social*. São Paulo, v. 9, n.1, p. 5-41, maio 1997.

ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

ZANINI, F. Castigo físico na escola divide britânicos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 08 jan. 2000. Folha Mundo, p. 18.

APÊNDICE

OUTROS TRECHOS DAS ENTREVISTAS

Realizadas com professores e alunos das duas escolas públicas de ensino fundamental e médio de Maringá, que serviram de base para nossa pesquisa.

1-A relação professor-aluno na atualidade: a percepção de seus protagonistas

1.1 A intensificação dos conflitos.

Eu acho que hoje o professor vem perdendo a paciência com muita facilidade (...) entendeu? Então eu acho que a relação está se perdendo muito fácil, não existe mais diálogo. (prof. 5, escola 1)

Hoje o aluno pensa que ele pode tudo. O professor para ele não é aquele de dez ou vinte anos atrás de maneira alguma. Ficou bem claro, bem visível essa decadência de sete anos para cá. (prof. 01, escola 2)

Está cada vez mais difícil para nós. Eu digo que para minha pessoa está cada vez mais difícil lecionar. Quando eu iniciei, as coisas eram mais fáceis, mas hoje está ficando cada vez mais difícil. (prof. 09, escola 2)

Era bem mais fácil essa relação. De uns cinco anos para cá, principalmente nas escolas estaduais a coisa vem se deteriorando muito, vem se tornando uma questão grave. Dependendo da turma e dependendo da escola, passa-se muito mais tempo brigando para manter o aluno sem que ele se machuque ou machuque o outro do que fazendo aquilo que deveria ser o nosso trabalho, que é transmitir o conhecimento científico. (prof. 5, escola 2)

Eu evito falar com professor. Eu já estudei com uma professora que queimava a cara de todo mundo e, então, todo mundo tinha medo de conversar com ela, ela só te humilhava, só queimava tua cara. Como ela sabia mais do que você, então ela humilhava, então ninguém queria falar com ela. (grupo 01, escola 1)

1.2 O desinteresse do aluno pelo conteúdo escolar

Eu vejo que a relação professor-aluno é muito importante porque é uma transferência de conhecimento...só que hoje, eu percebo que essa relação de nós adultos, com eles, adolescentes, está muito distante, porque nós trazemos uma experiência de vida,

queremos transmitir para eles as nossas experiências, mas a recepção dessa experiência é mínima. (prof. 01, escola 1)

A gente [o professor] vem com uma perspectiva e eles vêm com outra. A gente prepara uma aula diferente para ver se chama a atenção, mas eles vêm assim, sem muito interesse de aprender, estão ali, mas não sabem por quê. (prof. 08, escola 2)

Eu acho que acima de tudo o professor tem que ter o controle, conseguir controlar a sala e prender a atenção. Não é prender a atenção gritando e explicando no quadro. É saber ensinar o aluno para ele conseguir prestar atenção. O professor que fala só por falar, ninguém vai prestar a atenção porque irrita, é uma coisa cansativa. (grupo 09, escola 1)

(...) porque os alunos não estão assim, lá com essa consciência, com essa cabeça, para estar mais que cinco minutos concentrados num assunto, dois e olhe lá. O poder de concentração deles é mínimo, então, acaba afetando, porque o professor tem que ficar chamando a atenção e, cada vez que vai chamando a atenção vai minando, então, a relação. (prof. 20, escola 1)

1.3 A idealização da relação

Então o ideal seria o professor estar ensinando quem quer aprender. O duro é que nós estamos tentando ensinar quem não quer aprender. Aí fica difícil o relacionamento, porque você vai para a sala com uma aula preparada, pensando que vai ser o máximo. Chega lá ninguém se interessa, ninguém está interessado naquele assunto. (prof. 09, escola 1)

Nossa! Eu acho [que] muitas vezes você tem que ser duro para que teu aluno te respeite. Aquele que não tem essa noção de hierarquia, ele acaba te agredindo, e você, que não é de ferro, não vai ficar quieto e acaba gerando violência. (prof. 20, escola 1)

Seria [uma boa relação] uma relação mestre-discípulo, mais íntima, né, de pai para filho. (alunos 13, escola 1)

1.4 A valorização da interação afetiva e a secundarização dos conteúdos

(...) não é só chegar na minha sala de aula e jogar o conteúdo, o aluno desenvolver e a relação morre aí. Eu acho que o contexto é total(...) porque todos nós somos seres humanos, você tem problema, eu tenho, o aluno também tem. Então você tem que ligar tudo isso aí para ter uma boa relação com o aluno. Não adianta eu chegar na sala de aula e dizer: “Oh, eu sou a professora, você fica aí”, e vai morrer aí nossa relação. (prof. 05, escola 1)

Eu costumo conversar muito com meus alunos. Eu não me preocupo apenas com o conteúdo, isso tem gerado um bom relacionamento. (prof. 3, escola 1)

(...) eu comuniquei à direção e depois, no dia-a-dia, tentei observar o porquê daquela violência, procurei cativá-lo, e no final ele acabou se tornando um grande amigo meu. (prof. 06, escola 2)

O professor que é amigo do aluno ele consegue melhor aproveitamento na parte cultural, na parte da matéria. O aluno produz mais quando ele é amigo. (prof. 08, escola 1)

Eu acho que se o professor soubesse ser mais amigo, se tivesse um pouquinho de brincadeira, uma descontração na sala de aula, eu acho que tudo poderia mudar, os alunos se interessariam mais. Eu acho que não teria aquela falta de educação, a briguinha à toa. (grupo 08, escola 1)

Eu acho que todos os professores deveriam ser amigos de todos. Não deveriam ficar discutindo na sala de aula. Eu acho que cada um deveria ser amigo. (grupo 04, escola 1)

Ter amizade entre o aluno e o professor seria bom. (grupo 07, escola 1)

Eu acho que antigamente, quando você tinha professores menos formais, eu acho que a relação era mais assim... mais aberta. Você podia perguntar para o professor, o professor dava conselhos. Agora não, ele chega, dá aula, é matéria e matéria e vai embora. Você nem sabe o nome do professor, eu não sei quase nenhum. Não sabe nem o nome, você não conhece o cara, é uma relação muito fechada. Eu acho que eles não se abrem a ter uma amizade assim. (grupo 14, escola 1)

(...) o ano passado nós tínhamos um professor de matemática que era muito legal. Ele brincava com a gente, mas dava a matéria e ninguém bagunçava na aula dele. Ele explicava bem, a gente conversava, a gente ria e era gostosa a aula dele. (grupo 12, escola 1)

1.5 A falta de preparo do professor

O professor tem que estar bem preparado. Tem a obrigação de estar bem preparado para suas aulas, para o aluno realmente adquirir confiança e saber que o professor está bem preparado, e isso aí já dá para o aluno uma certa confiança. (prof. 16, escola 1)

Está certo que o professor estuda bastante e faz faculdade e tudo e às vezes tem alguns alunos que dá uma sobrecarga neles, às vezes atrapalha até a gente, que é estudante. Mas eles têm que saber conversar. (grupo 06, escola 1)

Por exemplo, uma vez na sala tinha um rapaz que tinha problemas na família, ele era revoltado, tinha um monte de coisas. Então tinha professores que não compreendiam ele, entendeu? E ele pegava e xingava e discutia, brigava, o professor e a direção não queriam entender os problemas dele. (grupo 02, escola 1)

O professor está aqui na frente para o quê? Para ensinar. Passou o momento de ensinar, ele está ali para o quê? Para te ajudar, para te compreender, para te ajudar e não para te dar patada e deixar você mais constrangido ainda. (grupo 03, escola 1)

Outra coisa é que a escola não está preparada para esse tipo de coisa. A escola não tem uma estrutura, não capacita o professor (...) e preparar o professor para esse tipo de coisa, seria um curso de psicologia, de pedagogia ou alguma coisa assim. Eu sei que ele aprende isso, deve ter aprendido isso dentro do curso dele, só que algo mais para que ele possa saber lidar com os alunos e possa passar o que ele tem para passar. O essencial é que ele possa passar o que ele tem que passar e o que ele precisa passar. (grupo 13, escola 1)

Nós começamos com trinta alunos o ano passado e terminamos com quinze. A maioria desistiu. Os professores não aceitavam porque muitos chegavam atrasados na escola. Os professores não aceitavam. Então, eu acho que para haver uma boa relação eles deveriam tolerar em certos pontos. (grupo 10, escola 1)

1.6 A crise de autoridade docente

Já são adolescentes, jovens e acham que o professor está usando de uma autoridade para com eles e essa autoridade eles não admitem nem com os pais, e aí acaba gerando revolta. (prof. 07, escola 2)

Então o professor não pode pedir para o aluno sair da sala, convidar o aluno para sair se ele está atrapalhando aula, portanto, o aluno fica a aula inteirinha atrapalhando, tira o direito do professor dar aula, tira o direito dos outros de assistir e o professor não pode botar, pedir que pelo menos ele fique na biblioteca, no pátio, porque você está constrangendo o aluno, porque você vai estar ridicularizando o aluno, você vai estar infringindo a lei. Mas ele pode, né! Atrapalhar, tirar o direito dos outros. É isso que está fazendo com que os jovens se sintam superprotegidos, contentes, superiores: “eu posso fazer, eu faço e aconteço que não vai acontecer nada comigo”, eles são bem assim. Agora o que acontece? Como é que você vai corrigir esse aluno? (...) Nós já somos quase refém de alunos, daqui uns dias nós seremos totalmente. Aqui em Maringá não tem ainda essa (...) não chega nesse nível, mas nós sabemos aí, que nos grandes centros os alunos ameaçam o professor, se não dar nota eles estragam o carro, ameaçam a vida, como já aconteceu até de matar. Por isso que eu falo que nós somos reféns. (prof. 06, escola 1)

Eu acho que cada um tem que ter a sua opinião e não depender dos outros. Mas agora com os professores eles acham que, por serem mais velhos, por querer dar o respeito, ele sabe tudo, ele tem a opinião dele, é assim que ele acha, e pronto, e acabou. Eu acho

que não é assim. Você tem que ver o que os alunos acham, se é isso mesmo. (grupo 08, escola 1)

- Eu não admito que um professor grite comigo

- Nem eu

- Eu também não (grupo 12, escola 1)

Então, outro dia eu fui obrigado a dizer para um aluno que se fosse numa outra situação, em uma outra profissão, a minha resposta seria outra. E ele me respondeu: “a minha também é outra”, e mostrou o braço... Quer dizer eles se “nivelam”... Esse excesso de democracia, eles nivelam demais o aluno com o professor, põem o professor em pé de igualdade com o aluno, mas não é assim, não é assim. (prof. 18, escola 1)

Não há mais noção de hierarquia em casa como tinha há algum tempo. Se há algum tempo havia excesso de autoritarismo, hoje as pessoas estão perdendo a noção de hierarquia, quer dizer, tudo é igual, é uma bagunça, é torre de babel. Então, eu acho que essa falta de estrutura, as famílias, muitos pais que tiveram uma educação repressiva deixaram os filhos muito à vontade, e hoje, eles estão percebendo que tem que ter limite. (prof. 20, escola 1)

Chamar professor de *gay* é normal, imitar o *pity bicha* dentro da sala zoando com professor... Tem uns que nem se tocam, ficam “ah! sou eu!”... Os professores homens, geralmente, sofrem mais. Tem um que é careca aqui atrás, então, chamam ele de papa, de bispo, porque tem uma careca aqui. Ganham “apelidinhos”, assim, não muito carinhosos. (grupo 14, escola 1)

Com o mesmo tratamento que eles [os alunos] tratam os amiguinhos lá fora na rua, eles querem tratar a gente, não só o professor, como o diretor, o zelador. Não há um respeito que deveria ter na sociedade e também não há na sala de aula. Isso é a diferença: porque, dez anos atrás havia um maior respeito e hoje, não há. (prof. 04, escola 2)

O domínio do aluno está sendo maior que o dos professores. Por ser aluno ele se sente no direito de impor qualquer coisa que seja. (grupo 09, escola 2)

É, ao mesmo tempo que ele [o professor] quer o respeito, ele tem que saber dar o respeito também. Não é porque ele é mais velho... é lógico, a gente sabe disso, mas você também não vai ficar aturando uma pessoa falando “um monte” para você e ficar quieto na tua, sabendo que ele também está errado. Eu acho que tem que ter um pouco de cada lado. (grupo 08, escola 10)

2- A violência na percepção dos professores e dos alunos

2.1 Desrespeito

O caso de um aluno que saiu da minha aula, saiu e falou que ia falar com a gorda que estava lá fora. Ele estava se ferindo à diretora. Uma falta de respeito né. Ele saiu lá fora, discuti com ela e ainda ameaçou, todo mundo ouviu. (prof. 06, escola 1)

Eu considero que há [violência] porque até no momento em que você está tentando explicar alguma coisa ali no quadro e eles estão conversando, estão passeando na sala... você pára de minuto em minuto chamando a atenção. (...) não é que seja uma violência, mas é uma falta de respeito e a falta de respeito caracteriza também um certo tipo de violência. (prof. 17, escola 1)

(...) você entra dentro da sala, o aluno vira as costas para você e fica contando que o namorado namorou não sei quem, que fulano fez não sei o quê, como se estivessem assim, num bar ou num clube. Para mim, isso é uma alta violência, porque ele está ofendendo toda uma carreira do professor, menosprezando o professor dentro da sala de aula. (prof. 18, escola 1)

Eu acho que é a falta de respeito entre as duas partes, entre o professor e o aluno, a falta de compreensão. Eu acho que acabou o respeito, e, acabando o respeito começa todas as formas de violência. (grupo 13, escola 1)

Eu acho que a maior violência que tem é o desrespeito. A maior violência que tem dentro de uma sala de aula é o desrespeito, desde a 1ª a 4ª, até o segundo grau [ensino médio] o desrespeito é muito grande. (grupo 15, escola 1)

2.2 Violência verbal

O aluno responde muito ao professor. O professor não vai agredir com tapa, coisa e tal, mas o aluno responde ao professor hoje sem pensar, ele xinga, manda o professor para qualquer lugar a qualquer hora do dia. Então, isso para com o professor é uma agressão muito grande. (prof. 05, escola 1)

Porque se você fala assim: “fulano, você é um burro”, para mim é uma violência, para mim isso é um absurdo. Eu já vi muitos colegas fazerem isso. (prof. 02, escola 2)

Eu acho que os alunos às vezes ofendem os professores, eles são violentos com as palavras. Eles agridem, colocam apelidos nos professores. Isso seria uma forma de violência. Em cada sala você tem um apelido diferente, isso geralmente entra por aqui e sai por ali, mas geralmente você é alvo. (prof. 07, escola 2)

O aluno ataca o professor com palavrões, ele faz chacota do professor dentro da sala de aula. Não é escondido não, é na frente. Ele fala para os outros professores que tal professor está com o cabelo branco, sem pintar, que está com a mesma roupa durante toda a semana. (prof. 07, escola 1)

Tem professores que xingam. Xingam não querendo xingar assim, um pouco na brincadeira. Só que têm vários alunos que não levam isso na brincadeira. Daí os alunos também retribuem, né, daí começa. Eles começam a brigar, daí a professora já manda ele ir para a diretoria, fala que estava xingando ela. (grupo 01, escola 2)

(...) a maioria dos professores não está nem aí com o aluno, xinga o aluno, fala pelas costas do aluno. (grupo 05, escola 1)

Tem professor que manda aluno calar a boca. Isso eu acho uma coisa assim que não tem nem cabimento. Eu já vi professor ameaçar aluno dentro da sala de aula falando que ia bater no aluno. Até com a régua (...) fazer gestos que ia bater com a régua. (grupo 07, escola 1)

Eu já fui alvo de uma maneira verbal. Você começa a conversar com o professor de uma certa maneira, mas ele chega estressado. (grupo 01, escola 2)

Já tive essa experiência no noturno, não fisicamente, mas alunos me desacatando, agressões verbais, e como educador você não pode reagir... É uma coisa estranha. (prof. 06, escola 2)

A violência está presente na relação professor-aluno quando você chama a atenção dele porque não fez determinada atividade, porque está conversando, e ele responde agressivamente. (prof. 08, escola 2)

Eu acho que da parte do aluno é a agressão verbal. Muitas vezes o aluno é cínico, ele coloca apelido no professo, e ele fala, ela tira sarro do professor na sala de aula, enquanto ele está explicando, ele agride de uma forma bastante sutil assim, desafiando, quer dizer, descaracterizando a intenção do professor, fazendo piada com a matéria. Quer dizer, ele agride o professor, mas o professor não tem muito o que fazer porque ele faz como se fosse uma brincadeira mesmo, mas é uma agressão muito sutil. Eu acho que eles usam ainda muito isso. (prof. 09, escola 1)

O professor xingar a gente gritar com a gente. (grupo 06, escola 2)

A professora de Geografia é a que mais causa constrangimento assim de bate-boca. Era aquele negócio... “vai te procurar no lixão”, “você veio do lixo” e não sei o quê... um punhado de coisas. (grupo 03, escola 1)

A violência mais grave é que no ano passado um professor no meio da sala e chamou o aluno de vagabundo. Eu acho que isso é uma violência verbal muito grande. O aluno trabalha (...). Só porque o aluno estava cantando dentro da sala de aula o professor achou ruim. (grupo 10, escola 1)

Violência verbal eu já sofri. O ano passado aconteceu do aluno me desacatar, de me xingar. (prof. 4, escola 2)

É a gente estar fazendo uma prova (...) você pergunta uma coisa, um conteúdo em que você faltou e o professor diz “se vira”, “você é burro”, é uma violência verbal com a gente. (grupo 04, escola 2)

A violência física, até que eu não observo muito não. Mas a violência verbal ela está o tempo inteirinho (...). Entende? A violência é mais verbal, mas essa violência é tão grave quanto a violência física. (prof. 17, escola 1)

As ofensas verbais acontecem muito. Ofensas verbais acontecem diariamente: esse professor é isso, eu não vou fazer... Então, existe as ofensas verbais. (prof. 19, escola 1)

Tem alunos mal educados que xingam o professor, e aí, o professor vai e mete a boca também. Os alunos sempre falam: “eu vou no núcleo...” (grupo 13, escola 1)

Verbal sim, o aluno xingar. Eu pedi para repetir e ele repetiu, cinco ou quatro vezes, vai tomar no... E eu falava: “repete” e ele repetia, e era uma menina. Eu falava para repetir e ela repetia. Repetiu umas quatro ou cinco vezes. (prof. 18, escola 1)

Tem professor que chama o moleque de débil mental porque o moleque faz bagunça, ficando andando dentro da sala e mexendo com os outros. (grupo 07, escola 2)

2.3 Ameaças

(...) ou coisa pior como “eu vou quebrar teu carro” [do professor], isso também tem, quebrar o vidro do carro. (grupo 13, escola 1)

(...) aí o outro tacou a carteira no chão, tacou bolsas no chão, quase brigaram dentro da sala de aula. (grupo 14, escola 1)

Tem problema com um aluno... o aluno te ameaça, hoje, a gente tem medo da ameaça. (prof. 04, escola 2)

2.4 Violência física

A gente percebe que até mesmo aluno com aluno (...) o ato de um tirar a carteira do outro, para ver outro cair no chão. É dar soco no outro. Eu já presenciei esse ano várias coisas, mas o ano passado numa turma de terceiro colegial eu presenciei duas meninas

arrancando o cabelo da outra, dando soco no rosto, dentro da sala de aula, coisas que “vira e mexe”, você presencia essas coisas mesmo. (prof. 11, escola 1)

Já. Já me senti. O aluno já empurrou a carteira, a mesa, tudo para cima assim como (...) era um dia de prova (...) ele estava colando e eu fui tirar a prova dele e ele levantou e jogou cadeira, jogou tudo assim... eu fui na direção, é claro. Não acertou em mim, mas a intenção dele era acertar. (prof. 09, escola 1)

Tem uns que até partem para a agressão física contra o professor e se o professor revidar, mesmo que seja um tapa ou qualquer coisa, esse professor é processado. (prof. 06, escola 1)

Já. Já saíram de soco, pontapé na sala de aula. Todo mundo teve que sair para fora. Alunos dentro da minha sala de aula (...) se pegaram de soco e aí teve que chamar o diretor para tirar os alunos; fora violência entre eles mesmo. (prof. 09 escola 1)

O aluno também joga papel contra o professor. O professor está escrevendo no quadro, ele joga papel. Eu ainda não sofri esse tipo, mas eu tenho colegas que sim. (prof. 07 escola 1)

Eu já vi alunos xingar professor ou professora, palavras obscenas, partir para cima de professores, aqui na escola já aconteceu... Eu só não vi, mas é fato consumado, tanto é que está com a direção a questão. (prof. 20, escola 1)

Por exemplo, esses dias atrás na nossa sala aconteceu que um professor, por causa de opinião, foi para cima do menino, e cadeira de um lado e cadeira do outro (...) onde já se viu isto? É aquela coisa: não faça com os outros aquilo que você não quer que façam com você, entendeu? (grupo 08, escola 1)

Eu já levei uma “reguada” na nuca de um professor. (grupo 02, escola 2)

Aqui na escola, no nosso período nunca aconteceu, mas a gente escuta falar que em outros períodos, em outras escolas, o aluno bate, taca carteira no professor. (grupo 16, escola 1)

Na outra escola tinha um aluno que deu uma portada na professora... Ele chegou atrasado e a professora não deixou ele entrar, porque era uma regra da escola e todos sabiam disso. Ela foi fechar a porta e falou: “vai para a secretaria primeiro e conversa com a orientação”, e o que ele fez? Ele empurrou a porta, tacou a professora contra a parede, deu uma portada propositalmente, uma violência... (prof. 04, escola 1)

2.5 Vandalismo

Você não pode levar bolsa para a sala de aula. Em mais de uma escola se colocou a possibilidade de crianças estarem realizando pequenos furtos (prof. 04 escola 2)

(...) o professor ou o colega não podem esquecer um objeto[na sala de aula] que some, né? Isso para mim é violência. (prof. 19, escola 1)

Há violência com a carteira, com o giz, com tudo, com o patrimônio da escola. Você entra numa sala e vê as cadeiras riscadas, os vidros quebrados, então, eles não têm respeito para o que é deles. O aluno às vezes fica 7 anos na mesma escola e esquece que essa cadeira, essa carteira, podem servir para ele... Depredam. Esse é outro tipo de violência. (prof. 04, escola 2)

Quebra a porta, quebra o vidro, já aconteceu isso aqui na escola. botar bomba no banheiro das meninas. (grupo 10, escola 2)

2.6 Violência simbólica

O que está mudando mais é que o professor perdeu a dignidade. De uns 7 a 8 anos para cá nós tornamos em pior que um frentista de um posto... É a situação do professor... (prof. 15, escola 1)

2.7 Condições de trabalho/estudo do professor/aluno

Eu acho que hoje, para se ter uma boa relação professor-aluno, escola, professor-aluno, eu acho que seria uma transformação muito grande, é... mudar o que nossos governantes têm em relação à escola. Eu acho que os nossos governantes não poderiam colocar a escola como um mero restaurante para uma classe na faixa etária de até o 16 anos, para vir comer, ou então, uma média 5 que é uma vergonha nesse país. Eu acho que deveria ter essa relação muito além que nossos governantes pensam sobre isso, porque hoje parece que a escola está virando apenas um depósito de elementos, para não ficar na rua... sem dar a escola, ao profissional, ao educador uma assistência positiva no sentido de ter informação, ter condições de trabalho, de ter material didático. Hoje nós não temos ainda computador na escola. Nossa escola, com 1400 alunos [ele fala apenas dos alunos da manhã], o professor usa ainda mimeógrafo, um sistema manual para rodar uma prova porque ele não tem (...) olha aqui [mostra uma prova] a nossa provinha mimeografada. Às vezes borrada. O aluno não vê na escola aquilo que ele vê dentro de casa, ele tem o computador, ele têm uma televisão... ele tem um monte de informação e nós aqui na escola com apagador e giz ainda. (prof. 2 escola 1)

Você pode ver que escola não tem cerca o suficiente, não tem portão o suficiente e seguro para impedir que entre elementos estranhos (...), é mal iluminada à noite. É uma série de coisas, que a gente poderia caracterizar a escola como órfão. Então, muitas vezes os professores têm que fazer malabarismos com o pouco material que se tem para

poder dar conta de suas aulas. Nós não temos boas condições de trabalho, as condições são péssimas. (prof. 04, escola 2)

A nossa educação virou um comercio, virou uma empresa e nós não somos empresa. Nós somos educadores, nós mexemos com cabeça. Eles querem fazer da gente uma marionete. A nossa secretária da educação, ela é uma técnica e não tem nada a ver com aquilo que a gente faz aqui. (prof. 15 escola 1)

E essa desestruturação da escola é uma violência. Porque mexer com a qualidade do ensino é violentar o direito público de ter qualidade na educação, é uma violência, quer dizer, é uma maneira de minar a estrutura social. Eu acho que existe muita violência sim. (prof. 20, escola 1)

2.8 Situações de discriminação, racismo e humilhação

Há violência porque a gente vê discriminação, ainda. Ainda há discriminação, sem citar casos, mas eu sei que há. Em outra escola por exemplo, a primeira vez que eu peguei a turma... o pessoal da coordenação chegou e falou assim: “e aí professora”? tudo bem! Aí já deu uma bronca em fulano não sei por quê, na porta e aí me chamou lá fora... “é porque esse fulano fez isso, faz fez isso, papapa papapa”, contou uma série de coisa para mim a respeito do menino. Então já há aquela... eu não conhecia... eu acho que isso é uma violência. Não é? Já chegar sem o professor perguntar e já vai falando, falando sobre aquele aluno, já colocou aquele aluno lá embaixo, com o moral lá em baixo... (prof. 06, escola 2)

Professor tem que vir bem vestido, tem que vir com uma boa aparência para a sala de aula nesse colégio senão ele é achovalhado pelos alunos. Eu acho uma violência também para aqueles professores que não têm condições de vir bem arrumado para a sala de aula. (prof. 07 escola 1)

Não é apenas um soco, mas chamar um de “azeitona” assim... um apelido que deixa você meio constrangido é uma violência. (grupo 14, escola 1)

É aquele jumento de Física chamar a gente de burro. Nossa! Eu odeio aquele cara, eu nunca iria falar isso não, mas eu odeio ele. Ele chega e fala que você não pensa, fala “mas vocês não pensam, vocês são burros, sabe... ele discrimina você normalmente. (grupo 14, escola 1)

Na minha sala tem uma menina que tem um defeito na perna, ela manca, então, o pessoal discrimina muito ela por causa disso. Só que às vezes ela merece porque ela também discrimina muito os outros. Até esses tempos saiu uma briga com outro menino mais de cor... então, ele começou a discriminar ela, e ela, ele. (grupo 11, escola 2)

3- Reflexos da violência na relação professor-aluno

3.1 A evasão escolar

O aluno fica desestimulado de vir para a aula do professor. O próprio professor também quando sofre a agressão do aluno. Ele perde também a vontade de dar aula(...). (grupo 10, escola 1)

Atrapalha o ensinamento. O pessoal fala: “ah! o professor é chato, eu não vou assistir aula daquele professor, porque ele é chato”. (grupo 01, escola 2)

Eu acho que atrapalha muito a aula porque se você pega raiva do professor você não vai querer assistir à aula dele, então você acaba perdendo a matéria e é perigoso reprovar por causa disso. (grupo 12 escola 1)

O aprendizado é quase nulo. Interfere muito no aprendizado. A violência interfere muito, essa falta de disciplina, de ter vontade, de ser organizado, interfere muito mesmo. Essa violência praticamente anula o aprendizado. (prof. 18 escola 1)

Interfere [na aprendizagem] porque, quando o aluno não se dá muito bem com um professor, você se descuida da matéria, daí ele nem se interessa mais. Às vezes ele tem raiva do professor..., aí o professor passa as coisas no quadro, ele não copia, pega birra do professor. (grupo 16, escola 1)

3.2 A síndrome de *Burnout*

Os professores acabam estressados pelo dia-a-dia, muitas aulas, falta de preparo. Às vezes o professor não tem tempo para preparar suas aulas e acaba correndo para a sala de aula já nervoso e depois acaba agredindo o aluno. (prof. 07, escola 2)

4. As causas da violência escolar na ótica de professores e alunos

4.1 Os problemas socioeconômicos

Fala-se assim de mudar o mundo, né? Mas é muito difícil, o capitalismo aí, essa coisa acelerada, se falar de solidariedade no mundo capitalista é coisa utópica, porque não existe, não é? Se é capitalismo não pode haver solidariedade. A gente sabe que todo mundo quer acumular e não quer dividir. Então, essa busca constante de querer aparecer em função (...) porque a gente sabe que a idéia que corre por aí (...) hoje só manda quem

tem dinheiro. A idéia que a gente vê com os alunos também é essa. Eles não têm muita esperança no futuro, e aí também começa a tal da violência. Porque para que eu vou ser bonzinho, estudar, se eu não vou conseguir emprego, se eu não vou conseguir num mundo competitivo, ser alguém. (Prof. 09, escola 1)

Estão em busca de conhecimento, só que sem perspectiva. Mas essa falta de perspectiva eu atribuo ao externo e vem na verdade explodir dentro da escola. Ele explode todo rancor, toda a ansiedade dele (...) o que já é normal também da idade deles não é? Aquilo que acontece na casa deles eles continuam no colégio. (prof. 01, escola 2)

(...) essas novelas jogando dentro das casas daqueles pobrezinhos imagens com casas grandes com piscinas, os jogadores de futebol ganhando duzentos, trezentos, quinhentos mil reais por mês e o nosso povo agora ganhando 180 reais. E o coitadinho que dentro da casa dele chega essas imagens (...) ele sabe que em nosso país está havendo muita corrupção, ninguém resolve isso aí, não tem justiça para resolver (...). (prof.02, escola 1)

O próprio contexto econômico mundial não nos dá perspectiva, e o trabalhador assalariado tem as perspectivas muito fechadas, muito pequenas e muitas vezes a criança pensa: eu vou estudar por quê? Eu vou respeitar por quê? Eu vou me submeter a esse sacrifício de ficar sentada quatro horas aqui ouvindo, escrevendo, para me levar ao quê? A ausência de perspectiva num mundo globalizado num mundo mecanizado (...). (prof. 05, escola 2)

4.2 A desestruturação familiar

Olha, eu tenho conversado com alguns alunos. Eu digo: será que seu pai gostaria de saber que você está se comportando desse jeito na escola? Uns e outros já me responderam que ele não estava interessado em saber o que o pai achava, porque ele nem sabia, nem estava interessado em saber, onde o pai se encontrava, e se estava vivo ou morto. Quer dizer, a formação dentro da família contribui muito para isso. Não tem uma estrutura de entendimento dentro da família. Ele vem para a sala de aula e descarrega tudo. Isso contamina os demais. Eu acho que é um dos fatores. (prof. 13, escola 1)

(...) desentendimento em casa com os pais e quer descontar nas outras pessoas (grupo 02, escola 1)

(...) em casa as coisas estão ruim, os pais só vivem brigando, ele vai trazer tudo isso aqui para o colégio. (grupo 02, escola 1)

Eu acho que o aluno já vem revoltado de casa. (grupo 07, escola 1)

falta de um lar sólido (pais separados, filho insatisfeito, falta de diálogo, carinho etc. (prof. 1 escola 1)

Eu acho que começa tudo com a má formação em casa. Tem aluno que você conversa e pergunta: “por que você está assim?” Muitas brigas em casa, de família mesmo. Tio que quer matar... O ambiente já é meio grosseiro e quando ele vem para a escola ele acha que é legal fazer isso também. (prof. 15 escola 1)

(...) não vamos generalizar e essa violência está ligada ao limite que vem de casa e os limites na própria escola. Mas pra você colocar limite na escola os pais têm que colocar limites lá em casa. (prof. 1 escola 2)

Então, a causa essencial é familiar. Essa desestrutura que tem nos lares de uma forma geral. Até por essas questões de terem que trabalhar fora, por estar desempregado, hoje em dia, a questão é séria. A causa, então, às vezes, não é do aluno; o aluno às vezes está dando uma resposta para uma situação, a qual ele não consegue fugir, é inevitável, ele se sente oprimido, ele vem para a escola revoltado. Só que não tem que descontar aqui, entendeu? Mas ele desconta aqui. (prof. 17, escola 1)

A bagunça deles [dos alunos] é para esquecer os problemas, para disfarçar, é uma máscara na verdade. Às vezes a pessoa tem muitos problemas em casa, vem para o colégio e quer aparecer. (grupo 14, escola 1)

4.3 A influência dos meios de comunicação

(...) e tem outra coisa (...) o que a televisão passa é que o cara nervoso é o melhor, o cara “nervosão”(...) pode observar, ele nunca perde, ele ataca, ele mata. Olha lá o Van Dame, quando fica “nervosão”, é o machão. Então eles já chegam (...) eu acho que o aluno da manhã é menos agressivo que o da tarde porque ele saiu da cama tranqüilo, ele não está aquecido. O da tarde já passou a maior parte do tempo em casa, assistindo televisão, e aí ele vem para escola, às vezes sem comer, só com o dinheiro do lanche... Então é uma má formação em casa. (prof. 15, escola 1)

(...) e também a influência da televisão.... Todos os filmes que a gente assiste agora apresenta a luta, as artes marciais, e isso tem uma influência muito grande no comportamento deles. (prof. 12 escola 1)

Eu acho que a violência está disseminada aí, principalmente porque o aluno, o adolescente, vê televisão demais. O cinema é um veículo que transmite bastante violência. (prof. 17, escola 1)

4.4 A questão das drogas

- Tem muitas pessoas, e eu já presenciei a noite que usam drogas entendeu... daí a pessoa vem na “neurose” já, aí qualquer coisinha... o professor não pode falar nada que já é motivo de agressão já, porque ele já está alterado já.
- É bem isso, a droga libera o indivíduo.

- As vezes já vem alcoolizado, a pessoa muda completamente
- Ele se torna agressivo na voz. (grupo 02, escola 1)

Você vê que esse colégio é muito amplo. Lá no fundo a gente não desce mais porque ali era ponto de droga, praticamente. (grupo 09, escola 2)

Tem aluno que já vem drogado para a escola. Daí, qualquer coisa que o professor falar ele já fica invocado, vai para cima, o professor já manda para fora, chega lá fora já quer bater noutro aluno... (grupo 10, escola 2)

4.5 A ineficácia das normas e regulamentos

(...) eu atribuo a culpa à legislação educacional, talvez, que é muito permissiva em relação ao comportamento do aluno. Eu acho que deveria ser mais...o aluno deveria ter uma liberdade mais vigiada. (prof. 17, escola 1)

(...) não é que eu seja contra a democracia não, muito pelo contrário, mas esse excesso de democracia, de liberdade [do aluno] acabou prejudicando a própria escola, o relacionamento professor-aluno. (prof. 18 escola 1)

O que mudou foram as leis dentro da escola. O aluno continua o mesmo, ele achando chance... Eu sempre digo assim, crianças são todas iguais em qualquer lugar do mundo, só muda de endereço. A criança tem por instinto fazer arte e se ela achar chance ela vai fazer. Agora, o que está mudando são as leis dentro da escola, que está deixando o aluno mais à vontade, e de repente, está criando as cobrinhas que praticamente está mordendo o próprio sistema de ensino. (prof. 19, escola 1)

4.6 As atitudes dos professores

Para mim o problema está nos amigos, nas más companhias e os professores também. Os dois porque, é como diz aquele ditado, quando um não quer dois não vão (...). Os professores também são bem agressivos (grupo 06, escola 2)

Se você pegou raiva do professor você não vai agüentar olhar para a cara dele. Se ele falar: “vai para fora” (...) você acaba pegando raiva e é perigoso você socar a mão na cara dele. Eu tenho vontade de fazer isso em uma professora, mas eu sei que não é por aí o caminho. O professor irrita tudo mas(...) de vez em quando dá vontade, mas tem que segurar. (grupo 12, escola 1)

O professor também (...) um dia agitado, um dia mal e aí ele não está bem e acaba passando para os alunos. (grupo 02, escola 1)

Eu acho que cada um tem que ter a sua opinião e não depender dos outros, mas agora com os professores, eles acham que por eles serem mais velhos, por querer dar o respeito, ele sabe tudo, ele tem a opinião dele, é assim que ele acha e pronto, e acabou. Eu acho que não é assim, você tem que ver o que os alunos acham, se é isso mesmo (...). (grupo 08, escola 01)

Tem professor que chega na sala e parece que já vem com bronca de casa e já chega metendo a boca em nós. (grupo 02, escola 2)

Só porque ele [o professor] tem a responsabilidade sobre aquela sala não quer dizer que ele manda em todo mundo. É bem assim, eu acho que o professor deveria ter o seu ponto, o aluno o ponto dele. O aluno deveria respeitar o professor e o professor deveria respeitar o aluno. O professor está ali para fazer o trabalho dele. (grupo 01, escola 2)

Eu acho que a agressão professor-aluno, porque o professor... ele não respeita o aluno, se acha que é bom e não respeita os alunos como os alunos respeitam ele. (grupo 03, escola 1)