

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DENISE HUNSCHE KLEIN

VIOLÊNCIA NA ESCOLA SEGUNDO ALUNOS

**Cuiabá - MT
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DENISE HUNSCHE KLEIN

VIOLÊNCIA NA ESCOLA SEGUNDO ALUNOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: Educação, Cultura e Sociedade, linha de pesquisa Educação e Psicologia, grupo Educação, Subjetividade e Psicanálise.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA AUGUSTA RONDAS SPELLER

**Cuiabá - MT
2007**

DENISE HUNSCHE KLEIN

VIOLÊNCIA NA ESCOLA SEGUNDO ALUNOS

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Augusta Rondas Speller

Examinadora Interna: Prof^ª. Dr^ª. Maria Ignez Joffre Tanus

Examinador Externo: Prof^º. Dr^º. Jorge Broide

Suplente: Prof^º. Dr^º. Cleomar Ferreira Gomes

Cuiabá, novembro de 2007.

“Talvez seja verdade que não existimos de fato até que haja alguém para nos ver existindo, não conseguimos propriamente falar até que haja alguém que possa compreender o que estamos dizendo, em essência, não estamos completamente vivos até sermos amados”.

(Alain de Botton)

Aos meus pais Ari e Glaci que, com seu amor, me ensinaram o valor da educação e que hoje podem partilhar comigo do doce sabor da ultrapassagem de mais um desafio acadêmico.

Ao meu irmão Maurício, pela bondade, paciência e pelo auxílio nas horas difíceis.

À Laura e Davi pela afetividade e carinho que souberam me transmitir durante todo o processo do Mestrado e por tudo que me ensinam no dia-a-dia.

Ao Celson, a quem tenho muito a agradecer e com quem quero dividir as alegrias e os frutos nascidos deste trabalho. Com todo o meu amor e reconhecimento.

À Karine Klein que constantemente me ensina e que, perante a maior dificuldade do mundo, consegue fazer nascer um novo dia repleto de esperança e ternura onde, com sua bondade, coragem e inteligência, tenta provar a cada um de nós que é possível viver cada dia como se fosse um dia especial e como se este fosse um novo nascimento.

À Elizaine Bagatelli Okde com quem pude compartilhar os conflitos, as inseguranças e as descobertas, trilhando comigo os caminhos dessa Dissertação.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Rondas Speller, cuja pessoa compreendo como maravilhoso ser humano, que com sua sabedoria oferece oportunidade de conhecimento a todos que precisam ou desejam, oferecendo-me o melhor nestes anos em que se dedicou a construir comigo este trabalho;

Aos alunos da Escola Estadual Maria Hermínia Alves, atores envolvidos na pesquisa, que não se importaram de desvendar seu mundo e que muito me ensinaram, principalmente a importância de escutar o outro;

À Prof^a. Dr^a. Maria Ignez Joffre Tanus e ao Prof^o. Dr^o. Jorge Broide, membros da banca do exame de qualificação, pelo incentivo e sugestões que tornaram mais rico este trabalho;

À Marineide Oliveira da Silva pela sua enorme dedicação e auxílio;

À diretora Hélia Regina Candido Ormond por acreditar em melhorias e por abrir as portas da escola, tornando possível este trabalho;

Aos coordenadores do Núcleo Interinstitucional de Estudo da Violência e da Cidadania/NIEVCi da Universidade Federal de Mato Grosso pela oportunidade que me foi dada para participar do trabalho realizado, cujo fruto foi um vídeo/documentário, que serviu de inspiração para o presente trabalho.

À todos que contribuíram de alguma forma para que este trabalho fosse realizado;

RESUMO

O desdobramento da pesquisa aconteceu em uma escola pública denominada Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves, situada no bairro CPA IV, na cidade de Cuiabá, Mato Grosso. Neste trabalho procurou-se sintetizar os relatos e as experiências de 20 (vinte) alunos tentando expor o que é violência para eles na escola. O principal objetivo proposto foi o de dar voz aos estudantes de 9 (nove) a 17 (dezesete) anos para que estes pudessem manifestar suas opiniões sobre a violência em geral e na escola em particular. Através de grupos focais foram realizados encontros semanais onde foram debatidos extensamente estes assuntos. Pesquisou-se ainda, nos grupos focais e através de um questionário, os diversos pontos de vista dos alunos sobre o que eles pensam ser o amor, considerado no discurso social como relevante para barrar a violência, e o que pensam das configurações familiares atuais, freqüentemente em pauta no discurso social como determinante da violência de crianças e adolescentes. Nestes encontros foi possível perceber a importância de escutar e assim dar um lugar à subjetividade dos estudantes. Após a categorização dos dados, foi demarcado o que pareceu ser mais significativo e importante para os alunos daquilo que diz respeito ao assunto violência na escola. Foram detalhados os tipos de violência que, segundo os alunos, acontecem como sendo do cotidiano e que ocorrem por meio de incivildades e através do uso do poder e da autoridade, principalmente por parte dos professores. A dissertação traz como foco principal esta questão por serem as relações entre professor e aluno, e a violência que destas se originam, as mais mencionadas e discutidas durante os trabalhos em grupo. A psicanálise afirma que discursos queixosos, sem implicação de quem se queixa e denuncia, são imobilizadores. Frente a isso, entende-se como fundamental que, ao invés de oferecer respostas prontas, possam ser propiciadas oportunidades para que a própria escola as construa através de questionamentos sobre as possibilidades de lidar com as questões de violência entre professor e aluno. Estas oportunidades poderão surgir na oferta de subsídios para discussões menos parciais, mais abrangentes, interdisciplinares, críticas e analíticas, na tentativa de encaminhar iniciativas conjuntas para a superação dos impasses decorrentes da violência na escola.

Palavras-chave: Escola. Violência. Alunos. Professores.

ABSTRACT

The development of the research took place in a public school denominated Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves, placed in the neighborhood CPA IV, in Cuiabá, Mato Grosso. In this work/performance/effort we try to synthesize the reports and experiences of 20 (twenty) students trying to expose what is violence for them at school. The main goal proposed was to give them, from 9 (nine) to 17 (seventeen) years old students, a chance to voice their opinion about violence in general especially in their school. Through focal groups were created weekly meetings which were extensively discussed these subjects. It was also researched, in the focal groups through a questionnaire, the various students' points of view about what they think love is, considering in the social speech as relevant to stop violence, and what they think about the actual family configurations, frequently spoken in the social speech as the determinant violence of kids and adolescents. In these meetings we could noticed how important is to listen and then give them a place for their subjective. After characterizing the data, was delimited what was more significant and important for the students of which relates the theme violence at school. Types of violence, according to the students, were detailed as being commonly and that occur by incivilities and through the use of the power and authority, especially by teachers. The dissertation introduces as main focus for being relations between teachers and students, and the violence that has the origin in it, the most mentioned and discussed during the work group. The psychoanalysis affirms that complaint speeches without implication of who complains and denounces are immobilizing. Therefore is comprehended as fundamental that instead of offering complete answers, opportunities can be propitiated so that the proper school builds them through questioning about possibilities of how to deal with violence between teacher and student. These opportunities may appear in the subsidies offers for less partials discussions, more extensive, interdisciplinary, critical and annalistic, in a forward attempt join initiative to overcome the difficulties resulting from violence at school.

Key words: School. Violence. Student. Teachers.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Erhebung der Daten erfolgte an der staatlichen Schule ‚Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves‘, im Stadtviertel CPA IV, Cuiabá, Bundesland Mato Grosso, Brasilien. Im Rahmen der Arbeit wurden Erzählungen und Erfahrungen von zwanzig Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen neun und siebzehn Jahre über ihr Fassungsvermögen zum Thema Gewalt in der Schule zusammengetragen. Hauptziel war es den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geben, ihre Meinung zum Thema Gewalt im allgemein und speziell in der Schule zu äussern. Zusätzlich wurde in den Diskussionen und durch Fragenbögen untersucht was die Teilnehmer unter Liebe verstehen, die im gesellschaftlichen Diskurs als sehr relevant zur Minderung bzw. Einschränkung der Gewalt gehandelt wird. Desweiteren ist die Meinung der Befragten zur gegenwärtigen Familiengestaltung, die im gesellschaftlichen Diskurs oftmals als Auslöser der Gewalt bei Kindern und Jugendlichen präsentiert wird, erhoben worden. Die wöchentliche Zusammenkunft in Kleingruppen erlaubte die Entfaltung der Subjektivität der Teilnehmer, was die Bedeutung des Zuhörens für eine Konfliktüberwindung offenbarte bzw. bestätigte. Die Auswertung der erhobenen Daten ermöglichte die Bildung einer Rangfolge der wichtigsten Teilaspekte zum Thema Gewalt in der Schule. Die Grundformen der täglichen Gewalt, die nach Meinung der Befragten durch allgemeine Unmanierlichkeiten sowie Machtanwendung seitens der Lehrkräfte bedingt ist, wurden in Detail präsentiert. Dieser Teilaspekt wird in der Dissertation als Hauptthema gehandelt, vor allem weil Konflikte zwischen Schüler und Lehrkräfte und die daraus resultierende Gewalt den als meist zitierten und diskutierten Gesichtspunkt war. In der psychoanalytischen Theorie sind beschwerderliche Äusserungen immobilisierend wenn sich das äussernden Individuum keine Massnahme ergreift bzw. die innere Einstellung überdenkt. Angesichts dieser Situation wird die Meinung vertreten dass nicht vorgegebene Antworten optimale Lösungsansätze bieten; im Gegenteil, es sollten Gelegenheiten geschaffen werden, in denen die Handlungsmöglichkeiten zum Thema Gewalt zwischen Schüler und Lehrer ständig hinterfragt werden können. Diese Gelegenheiten können entstehen indem die Unterstützung für unbefangenen, offenen, interdisziplinären, kritischen und analytischen Diskussionen gesteigert wird, um die als Folge der Gewalt in der Schule entstandenen Unstimmigkeiten zu überwinden und gemeinsame Initiativen auf dem Weg zu bringen.

Stichwörter: Schule. Gewalt. SchülerInnen. Schullehrer.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CAPÍTULO I: OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA	34
<i>1.1- Como tudo começou</i>	35
<i>1.2- Os alunos da pesquisa</i>	43
<i>1.3- A escola pesquisada e sua história</i>	54
2. CAPÍTULO II: AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA	60
<i>2.1- A violência na escola segundo os alunos</i>	64
<i>2.2- Violência na voz dos alunos: desafio à prática docente</i>	82
3. CAPÍTULO III: SOBRE AS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES E O AMOR	91
<i>3.1- As concepções dos alunos pesquisados acerca do amor</i>	99
<i>3.2- As concepções dos alunos pesquisados acerca das novas configurações familiares</i>	104
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta-se ao Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato-Grosso na área Educação, Cultura, e Sociedade, linha de pesquisa Educação e Psicologia, no grupo Educação, Subjetividade e Psicanálise.

Desigualdade social e segregação urbana produzem exclusão social marcada pelo desemprego, pela precarização do trabalho, salários insuficientes e por deficiências do sistema educacional. O conjunto da vida social está em constante mutação. Das mudanças verificáveis, destacamos o crescimento das práticas da violência entre crianças e jovens em diferentes espaços: na família, na escola ou na rua. Presente em toda a sociedade, a violência não fica restrita a determinadas faixas etárias, classes sociais, determinada época ou lugares.

Em um recente estudo, solicitado pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro – Sinepe Rio – o IBOPE apresentou os resultados de uma pesquisa intitulada “O jovem, a sociedade e a ética” (RIO DE JANEIRO, 2006), que recolheu opiniões de 812 jovens entre 14 e 18 anos através de entrevistas domiciliares, realizadas mediante aplicação de questionário estruturado. Entre as perguntas, uma investigava se o bairro e a cidade onde moram, o Brasil e o mundo estariam se tornando um lugar melhor para viver. Os resultados aparecem na tabela abaixo:

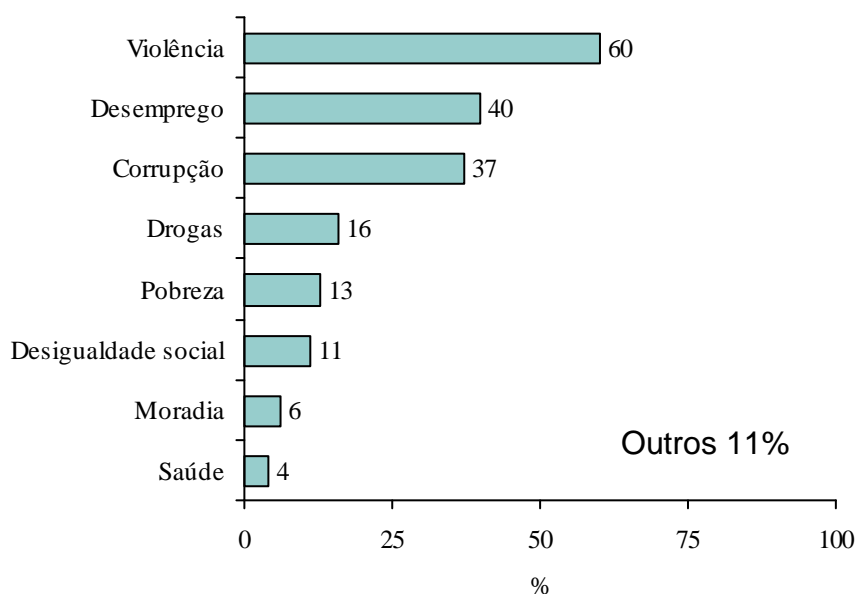
Tabela 1 – O mundo está piorando

REFERÊNCIA	RESPOSTA (%H)			
	Melhor	Igual	Pior	Sem opinião
Bairro em que mora	38%	20%	41%	1%
Cidade	32%	18%	48%	2%
Brasil	32%	20%	46%	2%
O mundo	24%	24%	48%	4%

Fonte: IBOPE – Pesquisa “O jovem, a sociedade e a ética”. Rio de Janeiro, 2006.

Pode-se entender que, para os jovens que participaram da pesquisa do IBOPE, está difícil viver em qualquer lugar e que o mundo está piorando. Possivelmente a idéia da violência tenha contribuído para as respostas dadas na Tabela 1. Esta suposição está baseada no fato de que os mesmos alunos responderam ao questionamento daquilo que seriam os dois mais graves problemas do Brasil, na opinião deles. Os resultados estão representados a seguir:

Gráfico 1 – Violência, o maior problema do Brasil



Fonte: IBOPE – Pesquisa “O jovem, a sociedade e a ética”. Rio de Janeiro, 2006.

Percebe-se, analisando o Gráfico 1 acima, que a violência, segundo os jovens, é identificada como o maior problema da sociedade brasileira atual, superando, inclusive, o desemprego. Isto nos dá uma idéia do quanto o Brasil vem sofrendo com a falta de políticas públicas de longo prazo que atendam às necessidades das comunidades brasileiras, de maneira geral, e que auxiliem na busca de alternativas para o manejo da violência.

Vários são os pesquisadores que têm se voltado às questões que concernem à violência no Brasil. Destaco os estudos desenvolvidos por Alba Zaluar (1999) em torno da criminalidade, tráfico e juventude no Rio de Janeiro

que, segundo a autora, podem ser considerados como marcos significativos para a compreensão da violência no país. Algumas de suas pesquisas examinaram as relações dos jovens com a escola, tendo sido tratada, também, a questão da violência.

Seus estudos se basearam em dados do SIM (Sistema de Informação sobre Mortalidade), do Ministério da Saúde, os quais mostram uma tendência de alta acentuada de mortes violentas (homicídios, suicídios e acidentes) de jovens, a partir de meados dos anos 80, especialmente nas regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e de São Paulo. Se em São Paulo a probabilidade de morte violenta atinge principalmente os grupos entre 20 e 29 anos, no Rio de Janeiro a faixa etária mais ameaçada é a de 15 a 19 anos. Tomando por base 100 mil habitantes, o cálculo da taxa de mortalidade aponta o crescimento da violência no país como um todo e pode ser dimensionado por meio dos dados de mortalidade levantados em algumas das principais capitais brasileiras pelo Centro Nacional de Epidemiologia, da Fundação Nacional de Saúde. Segundo este levantamento, num período de quatro anos, de 1994 a 1998, a taxa de mortalidade por assassinato cresceu assustadoramente em Recife (de 43,35 para 81,50) e significativamente também em São Paulo (de 45,35 para 59,27), no Rio de Janeiro (de 30,64 para 62,66), em Manaus (de 32,16 para 40,02) e em Porto Alegre (de 18,15 para 23,35). Segundo a autora, este quadro com certeza é ainda mais grave, visto que os dados do SIM levam em conta apenas o atestado de óbito assinado pelo médico, que, muitas vezes, diante da dúvida (devido à falta de equipamento técnico e de investigação policial) e dos comprometimentos judiciais a que se submete, prefere atestar causas indeterminadas da morte em vez de homicídios, especialmente nas regiões metropolitanas invadidas pelo crime-negócio.

A mesma fonte — o SIM — coloca ainda que a taxa de mortes violentas provocadas por armas de fogo na Região Metropolitana do Rio de Janeiro subiu de 59 (por 100 mil habitantes) em 1980 para 184 em 1995 na faixa de idade de 15 a 19 anos; na faixa dos 20 a 24 anos, aumentou de 111 para 276. O crescimento das mortes violentas no Brasil como um todo no decorrer da década de 1980 (de 9% para 12% do total de mortes) coloca o país no mesmo patamar da Venezuela,

México e Panamá. Os índices brasileiros já são o dobro dos registrados nos Estados Unidos. Destas mortes violentas, em torno de 55% são homicídios. É na Região Sudeste que as mortes por causas violentas ou por causas externas atingem o coeficiente mais alto do país entre os jovens do sexo masculino, mantendo um aumento notável, desde 1980, nas faixas etárias de 15 a 19 anos (de 110,7 em 1980 para 170,6 em 1995) e de 20 a 24 anos (de 177,4 em 1980 para 269 em 1995). O Estado do Rio de Janeiro registra as taxas mais altas da região: na faixa entre 15 e 19 anos a taxa cresce de 158,3 em 1980 para 275,4 em 1995; entre 20 e 24 anos, vai de 265,2 em 1980 para 415,7 em 1995 (Zaluar, 1999).

Ainda para a mesma autora, estes dados da pesquisa da década de 80, são bastante polêmicos, mas conseguem, de alguma maneira, vincular a questão social aos problemas da violência urbana. Segundo ela, a experiência da exclusão política e social e do arbítrio e violência institucional foram pensadas com base nos códigos morais da vida privada e não nos do direito, da justiça e da cidadania. Daí a perseguição violenta e, em algumas cidades, a política de extermínio às crianças e adolescentes pobres levada a efeito por grupos paramilitares ou mesmo por integrantes da polícia, infelizmente apoiada por parte da população, tornaram difícil uma política integrada de apoio àqueles nestas cidades.

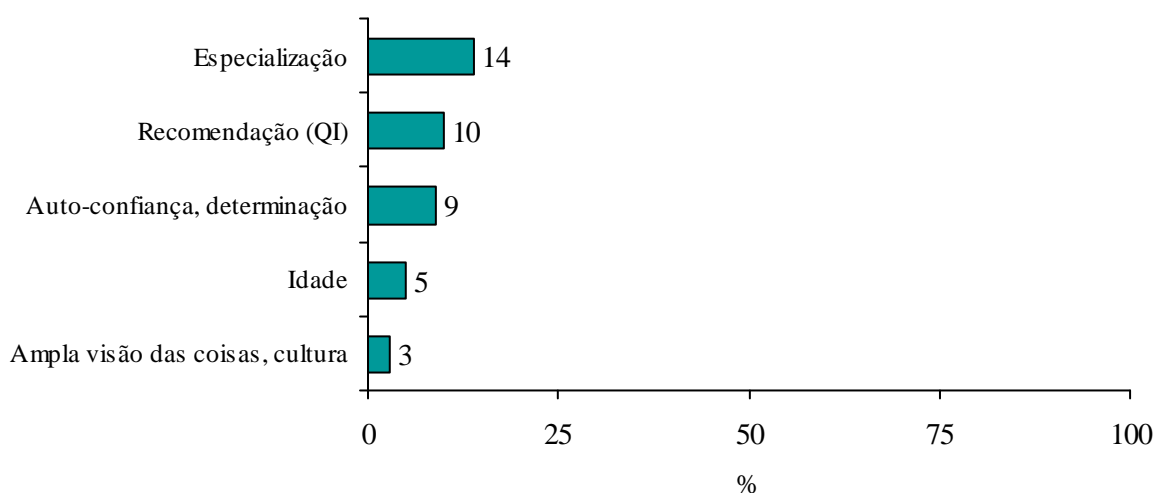
(...) a extrema violência que caracteriza as relações entre a polícia e os bandidos, categorias não mais diferenciadas pelo descumprimento da lei, mas pela inserção institucional dos envolvidos, pode ser explicada por esta dimensão simbólica do mercado ilegal das drogas que atinge bandidos e policiais, fascinados pela ambição de enriquecer a qualquer custo. Mas esta violência também é fruto de um cálculo racional em submeter às populações mais pobres a um verdadeiro terror, de modo a extorqui-las mais fácil e impunemente. Nesta confusão criada pelos preconceitos dos agentes policiais, jovens (trabalhadores, estudantes ou bandidos) pobres passam a ser o outro lado indiscriminado desta guerra sem tréguas, que pretende livrar-nos do mal. Zaluar (1997: 123).

No ambiente escolar, várias são as possibilidades de análise ou reflexão que se descortinam quando alguém depara, quer empírica quer teoricamente,

com a justaposição escola, violência e alunos, principalmente a partir de seus efeitos concretos: a indisciplina de cada dia, a turbulência ou apatia nas relações, os confrontos velados, as ameaças de diferentes tipos, os muros, as grades, a depredação, a exclusão enfim.

Através da escuta e dando voz aos alunos, a intenção desta dissertação é a de estimular novos debates tendo como ancoragem temática a violência na escola, seus alunos e professores, defendendo também a idéia de que devemos estar mais atentos aos processos construtivos do ambiente escolar e ao significado que a educação tem para todos. Pode-se observar isso ao analisarmos os resultados do Gráfico 2 onde, novamente usando como referência a pesquisa do IBOPE 2006, é possível verificarmos a importância que uma formação tem para os alunos, em termos de possibilidade de obter emprego no futuro. Quando questionados sobre qual das qualidades é a mais necessária para uma pessoa conseguir trabalho, a maioria respondeu que seria Especialização ficando a recomendação (QI) em segundo lugar.

Gráfico 2 – Escolaridade e experiência, a garantia de obter emprego



Fonte: IBOPE – Pesquisa “O jovem, a sociedade e a ética”. Rio de Janeiro, 2006.

Isto nos mostra que, no discurso social, a escola ainda é considerada como um lugar que pode vir a oferecer alguma perspectiva de melhoria de vida para o futuro dos alunos.

Muitos são os que criticam a educação porém, todos sabemos de sua importância na vida das pessoas e que, num mundo globalizado, marcado pela violência, agitação, necessidades, incertezas e complexidades que causam mal-estares, cada vez mais precisamos nos reportar a ela. Portanto, não podemos nos tornar omissos frente ao que se passa no ambiente escolar e as violências que nela surgem.

Utilizando o referencial psicanalítico para aprofundar os assuntos desta dissertação, considero importante trazer também um pouco do que Freud pensava sobre a educação, cujas idéias trazem, na minha opinião, grandes contribuições para pensarmos a violência, os alunos e a escola.

Conforme Kupfer (2001: 43), Freud não escreveu algo específico à educação porém, este tema permeou vários de seus trabalhos evidenciando, assim, a sua preocupação com a temática. Em 1925 ele fala sobre a educação, deixando a outros estudiosos a tarefa de aprofundar sobre este assunto. Assim, ele diz:

Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação. É fácil compreender por que as crianças se tornaram o tema principal da pesquisa psicanalítica e substituíram, assim, em importância, os neuróticos com os quais ela iniciou os seus estudos. A análise demonstrou como a criança continua a viver, quase inalterada, no doente, bem como naquele que sonha e no artista; lançou luz sobre as forças motivadoras e tendências que estampam seu selo característico sobre a natureza infantil e traçou os estádios através dos quais a criança chega à maturidade. Não é de admirar, portanto, que tenha surgido a expectativa de que o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação, cujo objetivo é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem. Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o *bom mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar (...) (FREUD, 1925: 307).

Como vimos, a possibilidade de uma reflexão contínua levou o psicanalista a apresentar, em umas de suas últimas obras, estas idéias em que ele coloca que educar, ao lado de governar e psicanalizar, é da ordem do impossível. Nesta afirmação ele mostra os limites da ação educativa e que esta se engendra sob outros vieses. Assim, ele menciona a sublimação e diz que na educação esta poderia ser colocada a serviço do social.

Freud conceituou o termo sublimação em 1905 para dar conta de um tipo particular de atividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparente com a sexualidade, mas que extrai sua força da pulsão sexual, na medida em que esta se desloca para um alvo não sexual, investindo objetos socialmente valorizados. Para ele a sublimação é considerada como uma defesa do eu contra a irrupção violenta do sexual, ou como uma das modalidades de defesa opostas à descarga direta e total da pulsão. O conceito de sublimação pode ser visto sob dois pontos complementares: como a expressão positiva mais elaborada e socializada da pulsão ou como um meio de defesa capaz de temperar os excessos e os extravasamentos da vida pulsional. A sublimação não é tanto uma satisfação quanto a aptidão da pulsão para encontrar novas satisfações não-sexuais. Sublimação, desta forma, pode ser entendida como uma plasticidade, maleabilidade da força pulsional. Assim, segundo a psicanálise, a sublimação é a capacidade de trocar de alvo sexual por um outro que já não é sexual.

O movimento da sublimação, nascido de uma fonte sexual e culminando numa obra não sexual, satisfação dessexualizada, ou seja, a passagem de uma satisfação à outra, é corroborado por Kupfer (2001: 41) que diz o seguinte: “Por seu caráter maleável, proveniente da ausência de objeto e de seu caráter decomponível, a pulsão sexual é passível de se dirigir a outros fins que não os propriamente sexuais; é passível de sublimação. Para Freud, a Educação terá papel primordial no processo de sublimação”.

Segundo Kupfer, uma pulsão é dita sublimada quando deriva para um alvo não sexual e visa a objetos socialmente valorizados. A energia que empurra a pulsão é sexual, porém o seu objeto não o é mais. Freud (1905) menciona a seguinte idéia: há uma espécie de excesso libidinal, algo como uma reserva, que

não é usado para fins diretamente sexuais, que de alguma forma deve ser reaproveitado, através de uma espécie de reciclagem dessa energia pela via da dessexualização do objeto e da inibição de seu fim sexual. Desta maneira seria possível ao sujeito voltar-se para atividades mais culturalmente elevadas como as produções artísticas, científicas, criativas e de promoção do bem estar social, tornando-se isto uma das possibilidades para conduzir a violência que existe nas escolas.

Portanto, quando Freud (1925) dizia ser impossível educar, não falava contra a educação mas dava a sugestão de que caberia à educação voltar seus meios para possibilidades nas quais o sujeito pudesse, através da sublimação, dar outros caminhos às forças pulsionais permitindo, desta forma, novas oportunidades de criação. Isto, possivelmente, passaria a ser uma grande contribuição na busca de alternativas para as questões relacionadas à violência nas instituições. Contudo, haveria a necessidade do educador ter acesso a esta visão que permitiria a ele enxergar maneiras novas de ensinar. Assim, poderia fazer uso de opções diferentes de ensino, em que fossem proporcionados, ao aluno, o surgimento do novo.

Kupfer (2000: 98) nos coloca que psicanálise pode transmitir ao educador (não à pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa, como um saber que pode, dependendo das possibilidades subjetivas de cada educador, gerar uma filosofia de trabalho, onde o encontro daquilo que é ensinado com a subjetividade do mundo desejante de cada um torna possível a criação ou um pensamento renovado.

Entendo que jamais iremos acabar com a violência que existe nas escolas, mas buscar alternativas para com ela lidar, é fundamental. Contudo, é possível compreender um pouco mais da violência que encontramos na humanidade se levarmos em conta o que a Psicanálise nos diz, pois esta discute a violência desde Freud (1915; 1921; 1930; 1933) que toma a destruição e a violência como realidades do psiquismo humano. Ele escreve:

(...) a questão fatídica para a espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural

conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição (...). Os homens adquiriram sobre as forças da natureza um tal controle, que, com sua ajuda, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros, até o último homem (...) (1930: 95).

A partir da primeira Guerra Mundial, ao se dar conta de que todos os empenhos culturais da história da humanidade são insuficientes para evitar a inclinação do sujeito à destruição, Freud decidiu aprofundar suas reflexões sobre a inclinação social do ser humano ao mal, à agressão, à destruição, e com elas também à crueldade. No texto *Mal-Estar na Civilização*, traduzido do alemão - *Das Unbehagen in der Kultur*- (1930) ele nos ajuda a pensar os mal-estares advindos da convivência dos indivíduos em sociedade. Neste texto ele nos escreve sobre a dificuldade do ser humano em conviver com as diferenças, com a alteridade, com os constantes choques advindos entre os interesses pessoais e os interesses coletivos. Ele fala ainda sobre a pulsão de morte, que é constitutiva do humano e que se apresenta sob a manifestação da agressividade, hostilidade ou sadismo e que estes, por sua vez, seriam expressões, sutis ou claras, de nossos mais arcaicos desejos de onipotência. Assim, na visão dele, para que a civilização possa existir terá que gerenciar o inevitável mal-estar que nela existe e, para isso, terá que colocar limites às pulsões de morte.

Reflexão para os Tempos de Guerra e Morte descritos na obra alemã como *Zeitgemässes über Krieg und Tod* (1915) e *Por que a Guerra? -Warum Krieg? –* (1933) também são textos freudianos que auxiliam a pensar a violência, inclusive a contemporânea por serem textos atuais, na minha opinião. Neles o autor nos diz que somos todos violentos e que não podemos nos eximir da responsabilidade sobre a violência no social. As palavras de Freud muito nos incomodam, pois convidam a todos a abrir mão de atitudes cômodas, ilusórias e paralisadoras e nos convocam a nos implicarmos, não como seres do instinto, onde nos desresponsabilizamos pelos nossos atos, mas como seres da pulsão, onde nos responsabilizamos, acima de tudo, pelas nossas escolhas e ações.

Sobre o poder soberano do estado o psicanalista afirma que este toma para si as mais formidáveis conquistas científicas e técnicas e, travestido da máscara

do amor, facilita todos os atos de violência contra os inimigos e a desumanização do outro, ao permitir que a destrutividade se expanda plenamente. Proíbe ao indivíduo praticar o mal, não porque deseja extingui-lo, mas para obter um poder ilimitado sobre todos.

(...) Os povos são mais ou menos representados pelos Estados que formam, e esses Estados, pelos governos que os dirigem. Nessa guerra, o cidadão individual pode, com horror, convencer-se que ocasionalmente lhe cruzaria o pensamento em tempos de paz – que o Estado proíbe ao indivíduo a prática do mal, não porque deseja aboli-la, mas porque deseja monopolizá-la, tal como o sal e o fumo. Um Estado beligerante permite-se todos os malefícios, todos os atos de violência que desgraçariam o indivíduo.(...) O Estado exige o grau máximo de obediência e de sacrifício de seus cidadãos; ao mesmo tempo, porém, trata-os como criança, mediante um excesso de sigilo e uma censura quanto a notícias e expressões de opinião, que deixa os espíritos daqueles, cujos intelectos ele assim suprime, sem defesa contra toda a mudança desfavorável dos eventos e todo boato sinistro. Exime-se das garantias e tratados que o vinculavam a outros Estados, e confessa desavergonhadamente sua própria rapacidade e sede de poder, que o cidadão tem então de sancionar em nome do patriotismo (...) Freud, (1915: 315).

No texto “O Futuro de uma Ilusão” (1927: 94- 104) o autor fala que o que decide o propósito da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer: o homem esforça-se para obter felicidade, quer ser feliz e assim permanecer. Desta forma, como alcançar a felicidade se, em nome do patriotismo, a humanidade deve se sujeitar e sancionar à rapina e a imposição do poder do Estado? Então, ainda no texto acima citado, Freud comenta que a felicidade que a humanidade tenta alcançar, e as possibilidades desta, sempre são restringidas por nossa própria constituição e que a infelicidade é muito menos difícil de ser experimentada. Assim, estamos fadados ao sofrimento e este se faz, segundo o autor, a partir de três fontes: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; de nossos relacionamentos com os outros homens. Esta última, segundo ele, talvez seja a mais penosa das fontes. Portanto, continua o autor, não há como escapar do sofrimento que

ameaça a humanidade constantemente, cabendo ao homem suportá-lo. Segundo a psicanálise, a idéia de acabarmos com a violência está diretamente associada à idéia de pensarmos o impossível.

Alistadas com as idéias acima, temos na atualidade a globalização que associada aos poderes da mídia e econômicos, exercem o maior controle, a maior escravidão praticada sobre a mente humana que jamais havíamos conhecido anteriormente. Junte-se a estes ingredientes as intensas e rápidas transformações tecnológicas e sociais e teremos, como resultado, a fragmentação de nossas relações onde a onipotência, a busca de satisfação imediata dos desejos e a baixa tolerância a frustrações favorecem a passagem ao ato e contribuem para o sofrimento e para o aumento da violência, inclusive nas escolas, graças a uma sociedade insuficiente para dar conta de toda a excitabilidade e frustração que gera sobre seus integrantes.

Sobre isso Arendt (1994: 9) fala que:

(...) A violência e sua glorificação explicam-se pela severa frustração da faculdade de agir no mundo contemporâneo, que tem suas raízes na burocratização da vida pública, na vulnerabilidade dos grandes sistemas e na monopolização do poder, que seca as autênticas fontes criativas (...).

Portanto, ao estudar a violência na escola, apesar de não existir a possibilidade de acabarmos com ela, poderá contribuir para que os próprios alunos e professores, por exercício da reflexão crítica, optem por caminhos avessos à violência.

Assim, a psicanálise como corpo teórico-prático, desenvolvida na lógica da escuta inconsciente, poderá desenvolver uma interlocução com os diversos campos da cultura; na educação em especial, fazendo uma escuta e reflexão, poderá contribuir para minimizar o mal-estar na escola.

Segundo Speller (2005: 117), um dos mal-estares sociais é o colocado pela educação à medida que esta nos remete pensarmos em relação ao outro - que sempre é um entrave, que embora semelhante não é igual - e ao Outro - a cultura, o código, o que não é de ninguém, porém é de todos. A psicanálise

poderá ajudar a educação a perguntar sobre os impactos, na subjetividade, dos diversos discursos sociais, tramas que tecemos e nos quais estamos envolvidos.

Na tentativa de encontrar outros trabalhos que relatassem as experiências de pesquisas realizadas em escolas envolvendo os temas violência e alunos, pude constatar que estes são poucos. Em um texto apresentado no Congresso Internacional sobre Violência em Meio Escolar, Sposito (2001) coloca que este tema “violência na escola” não é freqüente nos estudos e na produção universitária brasileira e quando existente não busca “criar um quadro teórico interpretativo sobre o fenômeno”. Conforme ela, “Somando-se o conjunto de teses e dissertações produzidas entre 1980 e 1998 em toda a pós-graduação em Educação no Brasil verificamos que, de um total de 8.667 trabalhos, somente nove investigaram o tema da violência escolar”.

Contudo, a seqüência de episódios violentos envolvendo o ambiente escolar desperta, cada vez mais, a necessidade de uma reflexão e da criação de um espaço para um debate sobre este tema na educação brasileira. Conforme Crispino (2007:12), a produção acadêmica começa a demonstrar avanços, reunindo informações e, no rastro da produção acadêmica brasileira sobre o tema, já começa a demonstrar bons resultados, apesar de serem encontrados apenas 7 grupos de pesquisas no Diretório LATTES, quando consultado utilizando as palavras chave “violência escolar” e “violência na escola” o que indica, segundo o autor, que a produção deve estar vinculada a outros grupos com linhas de pesquisa e temas de pesquisa que absorvem os assuntos correlacionados com o universo da violência escolar.

Experiências importantes vêm sendo realizadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura), que produziu, em um de seus últimos trabalhos, uma pesquisa focada na violência escolar. O trabalho resultou no livro “Violência nas Escolas” (2002), que sublinha, além de outras coisas, a importância de ouvir alunos de distintas classes sociais e aferir as violências sentidas, banalizadas e omitidas dentro das escolas. Neste estudo as autoras Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua demonstram, de maneira extensiva, percepções e proposições, sobre a violência, de alunos entrevistados nas principais capitais brasileiras. Os dados desta pesquisa

mostram que dos 33.655 alunos pesquisados, aproximadamente 38% sofreram algum tipo de violência física e 27% sofreram algum tipo de violência verbal na escola. A pesquisa mostra, ainda, que entre os diversos agentes de violência, que são trazidos de fora para dentro da escola, destacam-se as gangues, o tráfico de drogas e o uso de armas. Conforme a pesquisa, 70% dos alunos informaram a utilização de armas nas ocorrências violentas na escola. As pesquisadoras apontam que o clima de insegurança nos arredores de determinadas escolas tem como agravante a formação de gangues que contam com alunos como membros.

Da mesma pesquisa participaram, também, alunos de 19 escolas da capital do estado de Mato Grosso, mais especificamente, Cuiabá. Responderam aos questionários 1550 alunos de escolas públicas e 410 alunos de escolas privadas da capital, totalizando 1960 alunos. Segundo a pesquisa, ao focalizar a vitimização pela violência na escola, observa-se que os alunos, em geral, são as vítimas mais constantes. A violência física é a que mais os atinge e passa a ser a face mais visível do fenômeno nas escolas. O confronto corporal ou armado mobiliza parte considerável das discussões. Quando questionados de que forma reagem às agressões na escola, 38% dos alunos de Cuiabá responderam que falam com a Direção da escola, 11% falam com os pais, 7% procuram a polícia, 7% não fazem nada, calam-se e 37% vingam-se com a ajuda de amigos. Quando questionados como a violência afeta seus estudos, 51% dos alunos da capital responderam que não conseguem se concentrar nos estudos, 39% responderam que ficam nervosos e revoltados e 34% responderam que perdem a vontade de ir à escola.

Um projeto que merece destaque, que está acontecendo em uma escola de Cuiabá-MT e que aborda as questões da violência, é o realizado pelo grupo de pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise com o título “Violência nas Escolas: Escutando Todos os Atores e Envolvidos – Alunos, Professores, Funcionários e Família”, coordenado pela Pr^a. Dr^a. Maria Augusta Rondas Speller. Este projeto contempla, além da pesquisa que resultou na presente dissertação, outras que estão sendo desenvolvidas por colegas mestrandos do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso e que possui em seus objetivos, propiciar mecanismos através dos quais todos os envolvidos com a

escola, e portanto com a violência, possam manifestar-se, além de se engajarem em situações e atividades que promovam trocas entre todos, criação de lugares e sentimento de pertença, que promovam alternativas viáveis para uma escola cidadã que trabalha contra a violência e a favor dos direitos humanos.

Educação e subjetividade são os caminhos escolhidos para este trabalho, porém esclareço que, apesar de ter utilizado o referencial psicanalítico como base de sustentação, não tive a pretensão de tornar este trabalho em terapêutico ou psicanalítico em seu sentido clínico. Speller (2002: 10), nos diz que:

(...) fazer uma pesquisa psicanalítica não é igual a fazer uma análise, embora, como nessa, parte-se do mesmo material, o discurso (...). Como numa análise, numa pesquisa psicanalítica não se sabe o que se vai encontrar. A transposição do método do consultório para um campo de pesquisa deve sofrer adequações, segundo seu objeto, mas alguns aspectos devem ser mantidos: aqueles que possibilitam a emergência do novo (...).

Portanto, mesmo não se tratando de uma análise ou de uma pesquisa de cunho clínico, a intenção foi a de encontrar o novo mencionado pela autora, considerando que o discurso humano, na voz dos sujeitos, representou material fundamental.

Importante esclarecer que a definição de violência utilizada para este trabalho vai além daquela que se restringe ao ato de violentar fisicamente ou agir com ímpeto onde se faz uso da força bruta, constringendo e desrespeitando o outro. Enquanto pesquisadora trabalhei com a idéia de violência múltipla. Esta pode se apresentar sob a forma física ou psíquica; onde ocorre a dominação por parte de qualquer um que se impõe ao outro, seja pela violência bruta ou pela violência apoiada no intelecto. Foi utilizado este conceito levando em conta a opinião dos alunos que, após discussão em grupo, chegaram num consenso: para eles, a violência que ocorre na escola vai muito além da violência física pois também envolve questões de chantagem e intimidação.

A esse respeito Freud nos auxilia a refletir, quando descreve a evolução do poder do homem e algumas formas de violência a ela atribuída, respondendo a uma carta de Einstein, em setembro de 1932, onde este pergunta se existe

alguma forma de livrar a humanidade da ameaça da guerra. Quando questionado “por que a guerra?” (Warum Krieg), o psicanalista responde:

(...) É, pois, um princípio geral que os conflitos de interesses entre os homens são resolvidos pelo uso da violência. É isto que se passa em todo o reino animal, do qual o homem não tem motivo por que se excluir. No caso do homem, sem dúvida ocorrem também conflitos de opinião que podem chegar a atingir as mais raras nuances da abstração (...). No início, numa pequena horda humana, era a superioridade da força muscular que decidia quem tinha posse das coisas ou quem fazia prevalecer sua vontade (...). A força muscular logo foi suplementada e substituída pelo uso de instrumentos: o vencedor era aquele que tinha as melhores armas ou aquele que tinha a maior habilidade no seu manejo. A partir do momento em que as armas foram introduzidas, a superioridade intelectual já começou a substituir a força muscular bruta (...). À intenção de matar opor-se-ia a reflexão de que o inimigo podia ser utilizado na realização de serviços úteis, se fosse deixado vivo e num estado de intimidação. Neste caso, a violência do vencedor contentava-se com subjugar, em vez de matar, o vencido (...) (Freud, 1933: 246).

Assim, pode-se entender que a violência múltipla, além de ser encontrada na utilização da força bruta, pode também ser encontrada na destruição do patrimônio público ou daquilo que nos rodeia, no domínio de um ser humano sobre o outro ou sobre uma nação inteira.

A leitura psicanalítica foi escolhida, ainda, para dar sua contribuição e suporte para a análise dos conteúdos trazidos pelos alunos, a partir de uma escuta diferenciada e da oferta de um lugar para a palavra dos sujeitos. Foi através da criação deste espaço que pude perceber o quanto é possível se tornarem a fala, as discussões e a possibilidade de escuta em empreendimentos de redução da violência. Desta forma, por intermédio da possibilidade da palavra e de um espaço, foi reconhecido ao aluno ser diferente e singular, ao invés de ser generalizado como parte de uma massa sem qualquer discriminação reconhecível. Este fato permitiu que cada aluno refletisse sobre suas diferenças e considerasse o fato de que, na essência, somos todos diferentes uns dos outros e que, portanto, possuímos idéias e opiniões divergentes. Estas, por sua vez, poderão, a longo prazo, despertar novas idéias e fazer surgir possibilidades e alternativas de enfrentamento para as questões mais obscuras relacionadas à

violência. Basta que estejamos abertos ao processo de escuta e que se permita ao outro que fale num espaço onde possa circular a palavra.

E assim, um dos primeiros desafios desta pesquisa foi este: criar um espaço que tornasse possível a oferta de uma escuta e que possibilitasse, na voz dos alunos, fazer surgir qualquer tipo de violência, sendo esta física ou psíquica. Através desta escuta procurei colocar em foco a subjetividade do aluno, daquilo que ele pensa e, a partir de seus discursos, delinear as problemáticas da violência na escola.

O método utilizado para esta dissertação foi o qualitativo (Köche, 1997; Filho, 2002 e Triviños, 1987) por parecer o mais indicado para os objetivos, ou seja, dar voz aos alunos, uma vez que o foco principal estava voltado aos conteúdos verbalizados e da escuta daquilo que os alunos traziam sobre o que era violência na escola para eles. É importante ressaltar o quanto foi útil ao processamento do material as leituras sobre o método qualitativo de pesquisa, pelo auxílio que estas ofereceram na construção de categorias de análise daquilo que foi coletado em campo. A pesquisa aconteceu com dois grupos diferentes de alunos onde o primeiro era formado por 10 (dez) alunos com idades de 9 (nove) a 12 (doze) anos – 4 (quatro) meninas e 6 (seis) meninos - e o segundo era formado por 10 (dez) alunos entre 13 (treze) a 17 (dezesete) anos – 3 (três) meninas e 7 (sete) meninos. A maneira como foram montados os grupos descrevo melhor no capítulo I, mais especificamente no item 1.2, onde falo dos alunos da pesquisa. Com estes grupos, denominados de grupos focais, foram realizados encontros semanais nas dependências da escola pesquisada. Como funcionavam os encontros destes grupos também está especificado no item 1.2, bem como algumas observações pertinentes. Para as atividades de Grupo Focal utilizei Gatti, em minhas leituras. O roteiro dos assuntos discutidos com os alunos encontra-se em anexo (Anexo 2). Segundo Gatti (2005: 11)

(...) No âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. Em geral, podemos caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos (...). Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo-, desde que eles possuam algumas características em

comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (...). O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (...).

Enquanto pesquisadora pude perceber que a vantagem do trabalho com grupos focais foi a oferta de uma oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir daquilo que ocorreu e do que foi falado pelos alunos. Segundo Powell e Single (1996: 449) O Grupo Focal se resume a: “Um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.”

A “riqueza” do que emergiu na interação grupal, em geral, extrapolou em muito as idéias prévias, surpreendendo pelo fato de trazer novas formas de entendimento, que serviram de suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em questão.

Foi feito uso, quando necessário, de imagens/filmes, reportagens de jornais e revistas sobre o tema para incitar a fala dos alunos. Estas foram gravadas, depois transcritas e passadas pelo processo de categorização para sistematização dos resultados que foram devolvidos para conhecimento e discussão na escola. Os depoimentos se construíram a partir de encontros realizados semanalmente, onde os alunos falaram livremente sobre suas dificuldades no cotidiano escolar, assim, a dissertação foi desenvolvida e baseada em uma análise daquilo que pareceu ser o mais significativo e relevante para os alunos no que diz respeito ao assunto em questão.

Nos últimos dois encontros os alunos dos dois grupos - 9 (nove) a 12 (doze) anos com os de 13 (treze) a 17 (dezessete) anos - resolveram se unir e

debateram a proposta de divulgar aos demais que não participaram dos trabalhos da pesquisa – alunos, professores, funcionários e direção - algumas idéias surgidas durante os encontros e que poderiam servir de possibilidades de lidar com a violência na escola bem como buscar alternativas de melhor conduzir o relacionamento entre todos, principalmente professor e aluno. Debatida a idéia e aceita por todos, a sugestão foi encaminhada a direção. Esta aceitou e reservou uma manhã de aula para que se tornasse possível a execução da proposta.

O passo seguinte dado pelos grupos foi o de confeccionar cartazes, camisetas e faixas com frases que sugeriam a não violência. As atividades de aula não foram interrompidas. No intervalo das aulas os alunos aproveitaram a ocasião para fazer a divulgação a todos que circulavam na ala comum da escola. Durante as aulas solicitavam o consentimento dos professores para entrar e fazer suas colocações. Ainda na ala comum da escola, foi exibido o vídeo realizado pelo Núcleo Interinstitucional de Estudo da Violência e da Cidadania/NIEVCI - “Violência na escola segundo crianças e adolescentes” - que aborda assuntos relacionados à violência, de um modo geral, apontados pelos alunos de várias escolas da cidade de Cuiabá-MT, inclusive por alunos da escola que participou da presente pesquisa. Como tive participação na elaboração do vídeo, o desenrolar desta atividade está especificado no capítulo I, no item 1.1 onde escrevo como tudo começou. Neste vídeo alguns alunos indicavam, repetindo o discurso social, que o uso e venda de drogas são os maiores responsáveis pela violência gerada não só na escola como em qualquer parte da cidade. Um deles comenta:

Prá mim violência é qualquer tipo de ato ruim que uma pessoa faz com seu próximo, sendo ela violência no trânsito, violência verbal, violência do professor com o aluno, ou vice e versa, violência contra a mulher. Eu tenho bastante coisa pra falar sobre a violência porque eu já presenciei muito. Eu moro no (...) e lá é um bairro conhecidamente violento, boca de fumo, drogas, corre solta lá, muitos tapam o sol com a peneira, fingem que não sabem, mas sabem sim e direto a polícia baixa lá. Depois a polícia vai embora e tudo continua... E lá tem até umas certas crianças que participam. A gente fica chocada, por que crianças que deveriam estar na escola fazendo outro tipo de atividade, ficam lá levando, trazendo recados, vendendo drogas, e a movimentação lá é imensa. Até existe caras com armas. Uma vez teve um tiroteio lá e

acertaram algumas pessoas, mas nada é resolvido. A polícia chega dá uma olhadinha, depois vai embora e tudo continua. Também, a polícia só vem busca a grana dela e nada mais. Devia ir tudo pra cadeia também. Eu não sei o que é pior....polícia ou traficante. Eu acho que esta questão da droga gera muita violência, por que a partir daí o menino quando não tiver mais dinheiro ele vai começar a pegar de casa, cê entende, rouba de casa levando a violência pra própria família, ou se ele não tiver drogas e precisa ele vai começar a roubar, gerando a violência em outro lugar. (aluno de 6ª. Série).

Não houve debates ou discussões sobre os conteúdos que apareceram no vídeo devido a pouca disponibilidade de tempo para tal.

Considerarei relevante, ainda, discutir a família. A intenção de pesquisar este assunto justifica-se pela necessidade de tentar entender um pouco como são vividas e avaliadas as novas configurações familiares por parte dos alunos. Torna-se importante esta escuta pelo fato da família ser de extremo valor para as relações dos alunos na escola e por ser ela apontada, muitas vezes, sob a denominação de “família desestruturada”, como responsável pela violência causada aos alunos e pelos alunos no ambiente escolar. A família também foi pesquisada junto aos alunos através dos grupos focais e, além disso, através de um questionário (Anexo1). Este questionário continha 31 (trinta e uma) questões mescladas entre o tema violência, amor (considerado no discurso social como relevante para barrar a violência) e configurações familiares (freqüentemente em pauta no discurso social como determinante da violência de crianças e adolescentes).

Para abordar um pouco este discurso, “famílias desestruturadas”, trago fragmentos do livro “Em defesa da Escola”, de Rosely Sayão e Julio Groppa Aquino (2004: 61) que falam a respeito da escola e da família na educação:

(...) É inegável que a família mudou bastante nos últimos 50 anos. Isso que os professores – e muitos outros profissionais que circulam no entorno escolar – chamam de ‘desestruturação familiar’ nada mais é, na verdade, do que o efeito das múltiplas configurações familiares que encontramos hoje. Antes, a estrutura familiar hegemônica era formada pela tríade pai provedor/ mãe cuidadora/ filhos obedientes. Hoje, por razões diversas, essa configuração não é mais predominante. E esse fenômeno ocorre em todos os segmentos sociais. Mas não creio que isso explique o

despreparo educacional das crianças quando ingressam na escola. Temos de admitir que isso ocorre sim, ou seja, os professores não estão totalmente equivocados. Mas se as crianças não têm recebido da família a educação que deveriam, isso se deve ao fato de que os pais também têm adotado, no convívio com os filhos, uma postura de deserção de seu papel. Eles têm preferido ser 'amigos' dos filhos a ser pai e mãe. E o que faz a escola em vez de se atualizar para atender esses alunos que chegam com a formação diferente daquela que os professores desejavam? O que menos esperávamos: tenta se transformar em uma família substituta para esses alunos. Além disso, a escola passa a focalizar boa parte de seu trabalho na família. (...) Isso traz conseqüências sérias para a escola e suas funções. Primeiro, a linha entre público e privado fica cada vez mais tênue e imprecisa, o que dificulta e até impede o exercício dos direitos e dos deveres democráticos na prática. Segundo, a escola perde seu eixo de ação. (...) Cada vez mais, os afetos tornam-se mais importantes que o conhecimento, já que é ele o elemento que dá liga às relações familiares. E tudo o que a escola parece almejar, hoje, é tornar-se a segunda família de seus alunos. Não é à toa que o professor adora quando um aluno vem e o abraça, beija, expressa afeto amoroso. É assim que o professor se sente reconhecido. A escola imagina que pode se estruturar, para seus alunos, de forma que compense a falta da família. Como se isso fosse possível... Não é, e ponto final. A pior conseqüência desse rumo que a escola tomou é que, desse modo, os alunos ficam carentes de família e de escola também. Ou seja, querendo ser família, a escola deixa de ser escola (...).

Pode-se dizer que o que é chamado de desestruturação familiar é o efeito de mudanças contemporâneas nas configurações familiares, que não devem ser julgadas moralisticamente ou mesmo sob um ardor saudosista melancólico idealizador de um passado supostamente muito melhor. Podemos considerá-las diferente sim, mas não necessariamente piores. Como nos diz Speller (2004: 76): "Talvez, o maior incômodo trazido à tona pelas novas configurações familiares seja o de questionar nossa responsabilidade com as novas gerações, frente às mudanças nos valores tradicionais".

Assim, frente a estas discussões, não poderia ficar a família de fora quando se fala em violência na escola na voz dos alunos. Falarei mais sobre a família no capítulo 3.

A fundamentação teórica e as constantes reflexões durante o curso em muito contribuíram para que eu pudesse direcionar novos olhares trazendo a

possibilidade de que eu enxergasse sob novas perspectivas, a necessidade de aproximação nas relações entre a escola, professores, alunos, e até mesmo a família. A escola, na minha opinião, poderia funcionar como aglutinador destes setores trazendo a família para dentro da escola e oferecendo, através de encontros e atividades, um espaço para que todos se ouvissem e pudessem falar, sem se precipitarem em conclusões ancoradas em tudo menos no conhecimento da realidade. Dimenstein (2007) aborda a questão em um artigo que trata justamente dos resultados positivos na relação entre escola e família, referindo dados estatísticos em que isso deu certo. Ele diz:

Em todo o país, 6.204 escolas ficam abertas no fim de semana, nas quais se promovem atividades entre alunos e familiares. A tendência é geral: queda da violência. Afinal, cria-se uma sensação de propriedade e de respeito associada ao ambiente educacional. Em dois anos desse programa em São Paulo, onde 5.306 participam da Escola da Família, segundo avaliações externas, a incidência de agressões físicas caiu 46,5%; 57% foi a queda de homicídios; 39,5% de depredações ao patrimônio (pichações, por exemplo). Em 2.102 escolas em que, além de estarem abertas nos finais de semana, lançaram-se programas de protagonismo juvenil, estimulando jovens a desenvolverem projetos em seu bairro, a queda do número de delinquências ainda foi mais profunda. Diminuíram especialmente as ameaças e agressões feitas por alunos a professores e funcionários. A Fundação Seade prepara um estudo, a partir desses dados, mostrando que, além da queda da violência, melhora a nota e a taxa de evasão dos alunos. Compreensível: afinal, são ofertadas atividades extracurriculares, envolvendo 28mil monitores universitários. Esse tipo de intenção produz cenas mágicas. Em Taboão da Serra, na região metropolitana de São Paulo, professores ganham bônus se visitarem a casa das famílias de seus alunos. No começo, os professores demonstraram resistência, receosos de caminhar pelas ruelas de favelas ou bairros pobres, marcados pela violência. Viram-se, então, escoltados pelos alunos, que lhes garantiam salvo-conduto. Em cada casa, havia um clima de recepção cerimoniosa: todos vestidos com roupas limpas, banho tomado, a mesa repleta de doces, bolos e salgados. Os receios se desfizeram. Os pais e filhos, sentindo-se respeitados, deram os mais diferentes sinais de valorização da escola. Resultado: o professor, além de conhecer melhor seu aluno – e assim consegue resolver ou evitar problemas – se vê mais apoiado pela família e, de quebra, ainda têm um aumento no salário. Esses números de fato indicam que a educação não deveria ser sinônimo de sala de aula – essa é a tradução medíocre, atrasada e inútil de encarar a transmissão de

conhecimento. Educação integral é, em essência, a química que se produz na conjunção de família, comunidade e escola.

Baseado nas informações acima, penso que convidar a família a participar de atividades e discussões na escola possa ser uma oportunidade de acesso ao professor à realidade familiar do aluno. Este fato poderá facilitar ao docente conhecer melhor seu discente, tornando possível um estreitamento nas relações dos mesmos. Este estreitamento, por sua vez, poderá ser um auxílio ao processo de ensinar e aprender onde, através do reconhecimento da subjetividade e do respeito mútuo, alunos e professores realmente se impliquem no processo educativo, tentando entender cada vez mais as relações uns com os outros.

Assim, aproximar a família nas discussões das questões da escola pode significar o surgimento de ótimos resultados de um modo geral e principalmente de uma busca de alternativas para lidar com a violência.

No primeiro capítulo desta dissertação conto como tudo começou, a minha participação nos projetos, a minha entrada na escola e o percurso realizado até chegar ao trabalho com os grupos de alunos. Falo sobre os alunos da pesquisa, um pouco da trajetória realizada com eles durante o grupo focal e descrevo o espaço escolar, onde trago a história da escola pesquisada, fornecida pela sua diretora. Para falar destes assuntos utilizei como referencial Guimarães (2006), Patto (1990), Abramovay e Rua (2002), e outros, por serem autoras que enfocam a importância do ambiente escolar e da violência contra a propriedade. Descre

No segundo capítulo discuto o principal objetivo deste estudo, ou seja, dar voz aos estudantes de 9 (nove) a 17 (dezessete) anos para que estes se manifestassem sobre a violência na escola. Apresento as experiências das práticas de violência relatadas pelos alunos enquanto vítimas e protagonistas. Detalho os tipos de violência que, conforme os alunos, ocorrem na escola como sendo do cotidiano e que acontecem por meio das incivildades e através do uso do poder e da autoridade por parte dos professores. A dissertação traz como foco principal esta questão por serem as relações ente professor e aluno e a violência que destas se originam as mais mencionadas e discutidas durante os trabalhos em grupo. Penso ser este um trabalho que pode, no futuro, oferecer subsídios

para discussões menos parciais, mais abrangentes, interdisciplinares, críticas e analíticas sobre violência na tentativa de encaminhar iniciativas conjuntas para a superação dos impasses decorrentes desta na escola. Estarei acompanhada, nesta discussão, principalmente, por Arendt (1972, 1992,1994), que nos fala sobre poder, autoridade e define cada uma como palavras que se referem a fenômenos distintos e diferentes, e Freud (1930;1933) pela psicanálise, para que nos auxilie a compreender um pouco sobre a violência, que é um dos mal-estares da atualidade.

No terceiro capítulo trago os diversos pontos de vista dos alunos sobre o que eles pensam das configurações familiares atuais, freqüentemente em pauta no discurso social como determinante da violência de crianças e adolescentes. Descrevo também o que eles pensam sobre o amor, considerado no discurso social como relevante para barrar a violência. Para falar sobre estes assuntos utilizo Souza e Ramires (2006), que nos trazem uma visão sobre o amor, o casamento a família e o divórcio segundo as crianças, Roudinesco (2003) que discute a nova realidade dos papéis tradicionais de pai e mãe, de homem e mulher e a necessária gestão da autoridade na educação das novas gerações e Freud que nos trará sua contribuição pela psicanálise através de textos revisitados, e que sempre considero atuais e de grande ajuda na compreensão de nossos tempos. São eles: Reflexões para os tempos de guerra e morte (1915) e Por que a Guerra?(1933) onde Freud diz que somos todos violentos e que não podemos nos eximir da responsabilidade sobre a violência que existe no social; Mal-Estar na Civilização (1930), que ainda hoje nos ajuda a pensar os mal-estares advindos do viver em sociedade.

Nas considerações finais apresento minhas reflexões sobre as análises, bem como quais as indagações que ainda me acompanham sobre o tema. Essas considerações não são conclusões, por ser este um trabalho interminável e incompleto repleto de outras possibilidades de análise e olhares.

1- CAPÍTULO I

OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA

Ninguém é tão corajoso que nunca tenha tido medo;
Ninguém é tão medroso que nunca tenha tido coragem;
Ninguém é tão fraco que nunca tenha contribuído com a palavra;
Ninguém é tão ninguém que nunca tenha sido útil ou violento a alguém.
Faça a sua escolha, pois a vida é isso: escolhas.
Então! Eu preciso de vocês e vocês de mim:
Digamos: SIM à PAZ e NÃO à Violência.
(Aluna – 6ª. série)

A escola é, por excelência, um lugar de expressão da diversidade – filosófica, religiosa, étnica, etc.,- bem como um dos locais onde se reproduzem a crise econômica e outras manifestações das dificuldades decorrentes do meio social o que não a torna imune aos índices de violência.

A manifestação destas diferenças pode gerar diferentes níveis de conflito como a falta de respeito, o racismo, o deboche, os apelidos, os roubos, as chantagens, os golpes, entre outros. Os conflitos ocorrem, de uma maneira geral, quando as relações se deterioram, a comunicação se interrompe, os sentimentos estão corroídos e os relacionamentos desgastados.

Conforme Abramovay (2002: 201):

(...) os conflitos na escola não são acidentais e sim sistêmicos, repetitivos. São gerados e agravados cotidianamente, mas se receberem um tratamento especial, podem ser revertidos em convivência harmônica das diferenças. Ou seja, o conflito, quando bem administrado, pode produzir resultados valiosos e não somente destrutivos, superando a conotação negativa e o direito da manifestação da diversidade (...).

. Assim, o que têm a escola realmente a oferecer? A escola, como a conceitualiza Kupfer (2000:91),

oferece mais do que a chance de aprender. (...) a escola, entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder. Aposta-se com isso no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar são particularmente poderosos. (...). Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola é uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de 'criança'.

Portanto, a escola está ali, constantemente, com suas crianças e jovens ocupando os espaços e vivendo a vida escolar e tentando, a sua maneira, enfrentar seus desafios. Estes desafios também estão, sem dúvida, relacionados às questões da violência. Assim, permanece a pergunta que deu origem a esta dissertação: o que os alunos têm a dizer sobre a violência na escola ?

Ao trilhar os caminhos para este trabalho, entendi que o primeiro passo a ser dado seria o de contar como tudo começou.

1.1- COMO TUDO COMEÇOU

Esta dissertação é um fragmento do projeto maior, mencionado anteriormente, com duração de 2(dois) anos: “Violência nas Escolas: Escutando Todos os Atores e Envolvidos – Alunos, Professores, Funcionários e Família”, que está inserido no campo de interesses de estudo e pesquisa do grupo Educação, Subjetividade e Psicanálise coordenado pela Prof^a.Dr^a. Maria Augusta Rondas Speller no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso — dentro da linha Educação e Psicologia, área Educação, Cultura e Sociedade, do programa de Pós – Graduação em Educação. O projeto pretende gerar outras dissertações de mestrado, além desta, abarcando professores, funcionários e famílias.

Além disso, através do Ministério da Educação e por intermédio da SESu/ DEPEM, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as Universidades Estaduais, são convocadas a apresentarem propostas de desenvolvimento de programas e/ou projetos e propostas de desenvolvimento de projetos, no âmbito da extensão universitária. Um deles é o Programa de Apoio à Extensão Universitária – PROEXT, um instrumento que abrange programas e projetos de extensão universitária, com ênfase na inclusão social, visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e das Universidades Estaduais, tendo como objetivos apoiar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as Universidades Estaduais no desenvolvimento de programas e projetos de extensão, conforme o enquadramento da instituição, que contribuam para a implementação de políticas públicas e potencializem e ampliem os patamares de qualidade das ações propostas, projetando a natureza das mesmas e a missão da universidade pública.

Assim, além de fazer parte do projeto do grupo de pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise, anteriormente citado, algumas idéias deste trabalho têm suas origens da minha participação, juntamente com outros mestrandos e bolsistas, nos projetos do Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às

Políticas Públicas (PROEXT) 2005 e 2006. O PROEXT 2005 foi concluído em 31/12/2006 e o PROEXT 2006 foi concluído em 01/08/2007.

A minha participação nas atividades do PROEXT 2005 aconteceu junto ao Núcleo Interinstitucional de Estudo da Violência e da Cidadania (NIEVCI), também coordenado pela minha orientadora. Este Núcleo, que faz parte da Universidade Federal do Mato Grosso, foi fundado em 2003 e se trata de uma instância destinada a promover pesquisas, debates e intercâmbio, sob diferentes perspectivas teóricas, acerca da questão da violência e da criminalidade e do exercício da cidadania na sociedade mato-grossense, visando o fortalecimento da democracia no Estado democrático de direito e promoção de uma cultura da paz. Juntamente com a equipe do NIEVCI participei, como colaboradora, nas atividades do PROEXT (2005), cujo tema do programa foi “Violência Urbana” e o título do projeto foi “Violência na Escola Segundo Crianças e Adolescentes.

Os objetivos específicos do projeto foram dar voz aos estudantes para que estes pudessem se manifestar sobre a violência nas escolas, buscando ainda, propiciar discussões mais abrangentes, interdisciplinares, críticas e analíticas da violência nas escolas, envolvendo docentes, estudantes, funcionários/as, pais, mães e comunidade em geral.

A jornada de trabalho contou com diversas atividades. Foram desenvolvidas diversas oficinas nas quais foram realizadas atividades com colagem, pintura, desenho, elaboração de cartazes, máscaras e fantasias. Estas fantasias foram confeccionadas com a participação voluntária de uma artista plástica que auxiliou as crianças e os adolescentes a construir suas máscaras e roupas de TNT. Os disfarces se fizeram necessários para que os participantes não fossem reconhecidos no vídeo, garantindo assim, anonimato e protegendo-os, de acordo com o previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente. Foram realizadas, ainda, atividades escritas que serviram de roteiro para ensaios de enredos para a dramatização/teatralização. Esta atividade também contou com a participação de uma aluna de mestrado que também é atriz.

O trabalho resultou na elaboração de um vídeo/documentário - com depoimentos de aproximadamente 100 crianças de 5 escolas – 4 públicas e uma privada – o qual foi, posteriormente, discutido em todas as cinco (5) escolas

pesquisadas. Esta discussão contou, em momentos diferentes, com a participação de alunos, professores, funcionários e famílias, evidenciando desta forma o seu caráter sócio educativo.

Importante registrar que os estudantes envolvidos no vídeo acabaram por falar da violência em geral, incluindo nos depoimentos vários tipos de violências e em vários âmbitos, não só na escola. Por exemplo, apontaram a violência que ocorre entre grupos de alunos que fornecem e fazem uso de drogas na escola e que em certos momentos utilizam armas de fogo, facas e canivetes para ferir o colega. Apontaram o problema do tráfico de drogas nas comunidades e o envolvimento da polícia nestes casos. Falaram também da violência provocada pelo abuso de poder da polícia e a maneira como esta conduz determinadas situações, entre outros.

À medida que a pesquisa apresentava seus resultados, bem como a sua conclusão, foram surgindo novas perguntas e questões relacionadas à violência especificamente no ambiente escolar. As respostas das crianças e dos adolescentes no PROEXT 2005 deixaram em aberto algumas questões que não haviam sido aprofundadas no projeto. Este fato tornou possível a idéia de uma nova proposta de pesquisa na qual fossem aprofundadas mais essas questões, ou seja, uma melhor compreensão daquilo que é violência para os alunos e que formas de violência os atinge quando estão na escola..

Após o PROEXT 2005, participei do PROEXT 2006 cujo título do Programa foi “Violência e Direitos Humanos na Escola: Abordando Todos os Atores Envolvidos”. O objetivo geral do trabalho foi o de fomentar, através de projetos diversificados, reflexões, discussões e adoção de ações que estimulassem e favorecessem o respeito aos direitos humanos, contribuindo para trabalhar e buscar superar a violência na escola. Teve como objetivo, ainda, favorecer e fortalecer os laços sociais entre escola e comunidade contribuindo, desta forma, para a melhoria da educação.

Algumas das atividades desenvolvidas durante a execução do Projeto/Programa foram a realização de palestras, cursos, oficinas, seminários, etc. Foram implantadas ainda uma horta, uma brinquedoteca e houve a contribuição para a expansão do acervo da biblioteca escolar e a criação de um

coral infanto-juvenil e ainda, a criação e implantação de um Projeto de Urbanização do espaço da escola. O número de pessoas diretamente envolvidas no Projeto/Programa totalizou 2.027 pessoas. Entre elas: Docentes da Rede Pública (21); Discentes da Rede Pública (581); Técnicos/as Administrativos da Escola (12); Comunidade em Geral (familiares dos/as estudantes, técnicos/as e direção da escola, e moradores/as do bairro (1.386); como executores: dois docentes-coordenadores do programa; quatro professores da Arquitetura da Universidade federal de Mato Grosso; um técnico administrativo da Universidade Federal de Mato Grosso; cinco mestrandos; dez graduandos e três professores, uma diretora e um aluno do grêmio da Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves, local onde foi desenvolvido o Projeto/Programa.

As contribuições do PROEXT (2005 e 2006) se fizeram na medida em que oportunizaram, para mim pessoalmente, uma visibilidade maior do que acontece nas escolas bem como uma abertura de conhecimentos para a realização desta tese, a partir do envolvimento de múltiplas áreas do conhecimento que favoreceram a troca de saberes e ampliaram olhares sobre a questão da violência na escola.

Outra contribuição importante é a de que o PROEXT foi cadastrado na Pró-Reitoria de Vivência Acadêmica - PROVIVAS, através da Coordenação de Extensão – CODEX – órgãos da Universidade Federal de Mato Grosso – como Projeto de Extensão, protocolado e aprovado pela Câmara de Extensão. Este fato permite que os projetos e programas desenvolvidos com apoio PROEXT possam ser reconhecidos pela comunidade universitária e pela comunidade em geral. Isto poderá gerar grandes benefícios uma vez que possibilita a aproximação dos acadêmicos com a realidade que existe além das salas de aula, fato este considerado como fundamental, na minha opinião, para a boa atuação acadêmica e uma boa formação nas Instituições de Ensino Superior (IES). Contribuição importante também, foi a aprovação de oito bolsas remuneradas a estudantes, além dos dois bolsistas PIBIC/CNPq, os quais tiveram participação fundamental para que esta dissertação se tornasse uma realidade.

Desta forma, as oportunidades de participar dos projetos acima mencionados foram as responsáveis por despertarem em mim a curiosidade e os

questionamentos sobre a violência na escola. Em especial, interessava-me saber o que os alunos tinham a dizer sobre ela. No entanto, um grupo maior já havia sido escutado para o projeto do vídeo. A intenção, neste momento, era a de fazer uma escuta mais próxima e questionar aos alunos o que eles pensavam sobre a violência naquele ambiente em que passavam boa parte de seu tempo durante o dia e, ainda, o que pensavam sobre as configurações familiares e o amor. A idéia de investigar as configurações familiares e o amor adveio do fato de que estes termos andam próximos com a palavra violência, pois na ausência de uma família estruturada e do amor, segundo o discurso social, abrem-se possibilidades maiores para a instauração da violência. Foi assim que surgiu a idéia da pesquisa “Violência na Escola Segundo Alunos”.

Após a caminhada realizada junto aos projetos, as portas se abriram em minha direção na Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves, escola que também manteve participação no PROEXT 2005 e 2006, o que me trouxe uma sensação de estranheza maravilhosa. Utilizo este termo “estranheza maravilhosa” porque, frente às constantes queixas, tanto por parte da escola quanto por parte da sociedade, de que a violência está presente no ambiente escolar e nada acontece para mudar esta realidade, o que mais chamou a minha atenção, no início das atividades do PROEXT 2005, foi o fato das escolas recearem imensamente pesquisas como a que estava sendo proposta, ou seja, pesquisar a violência junto aos alunos, escutando-os. Esta demonstração de receio estava explícita nos encontros realizados com a direção das escolas que nos recebiam para escutar as propostas dos trabalhos, mas nem sempre, ou muito poucas, aderiram à idéia da pesquisa. O temor de expor a realidade do ambiente interno da escola e o que nele acontece, me faz pensar se, na compreensão da direção da escola, estas atividades de pesquisas não estariam sendo entendidas como uma ameaça à integridade da imagem que a escola oferece à sociedade ou então ainda, que pudessem vir a revelar ou questionar alguns métodos de trabalho utilizados na escola. Caso revelados, poderiam exigir mudanças de paradigmas e gerar um desassossego na vida cotidiana desta instituição. Pergunto então, estaria a pesquisa sofrendo pré-conceito?

Sobre isso Patto (1990: 135) diz que:

(...) a vida cotidiana é a vida de todo o homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais e manipulativas, seus sentimentos e paixões, suas idéias e ideologias. Todas estas tendências, segundo a autora, são consideradas como formas necessárias do pensamento e da ação na vida cotidiana e que sem elas seria impossível ao homem sobreviver. No entanto, quando estas tendências se cristalizam em absoluto, não deixando ao indivíduo margem de movimento e de possibilidade de explicação, estaríamos diante da alienação da vida cotidiana (...).

A vida cotidiana, segundo a autora, é, de todas as esferas da realidade, a que mais se presta à alienação. É na vida cotidiana que as ações e os pensamentos tendem a ser econômicos, ou seja, o pensamento cotidiano orienta-se para a realização das atividades cotidianas. Assim, a vida cotidiana, segundo a autora, é propícia ao preconceito e aos sistemas de preconceitos sociais estereotipados e estereótipos de comportamentos carregados de preconceitos. Aí então estaria a relação entre a ciência, escola e o preconceito, ou seja, quanto maior a alienação do indivíduo ou instituição, tanto mais a vida cotidiana irradia alienação para as outras esferas; a ciência moderna, ao colocar-se sobre fundamentos pragmáticos, absorve, assimila a estrutura da vida cotidiana, podendo trazer a ela um certo desconforto, revelando, em certos momentos, o que as ideologias cristalizadas não permitem ou não conseguem ver.

Porém, devo esclarecer que o objetivo deste trabalho não é o de fazer julgamentos daquilo que está certo ou errado dentro da escola e muito menos questionar os métodos utilizados por ela para atingir seus objetivos ou então apontar culpados para as situações que não andam bem. Esta pesquisa buscou, apenas, tentar entender um pouco melhor de que forma os alunos entendem a violência na escola e o que é violência para eles.

Os resultados aparecem somente no final. As respostas advindas poderão, sem dúvida, instigar algumas mudanças, seja no olhar positivo ou negativo que a instituição dá para as questões em evidência na pesquisa ou na escuta do que parece calado mas está no grito daquilo que pede socorro. Porém, cabe ressaltar que será da escola a decisão de implantar mudanças, caso ela entenda que isso se faz necessário e se considerar que a pesquisa realizada realmente tenha apontado algo de valia para esta instituição. Após os resultados, é preciso pensar e discutir muito e, em última instância, surgindo a necessidade, agir em equipe.

É justamente esse caminho doloroso, o de compreender e refletir sobre a necessidade de mudanças, que faz com que as escolas criem lacunas. A impossibilidade de ver e escutar, enraizada na alienação da vida cotidiana e através da demonstração de receio daquilo que possa surgir no discurso, conforme comentado anteriormente, torna, para algumas escolas, a pesquisa como algo desnecessário. Assim, a ciência não é bem-vinda para alguns, pois nela não existe a neutralidade uma vez que está sempre interessada, havendo interesses que dificultam ou interesses que facilitam sua tarefa, em desvelar a realidade social, podendo esta trazer resultados bons ou ruins.

Eis então que se revela a “estranheza maravilhosa”, pois na Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves, a experiência de um “não podemos fazer este trabalho agora pois a escola está envolvida em outros projetos”, não se repetiu como nas demais. As portas se abriram por iniciativa da própria direção da escola que, no momento em que foi convidada pela Universidade Federal de Mato Grosso, na pessoa da Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Rondas Speller do grupo de pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise, se mostrou maravilhosamente aberta e disposta, diferente de outras escolas buscadas anteriormente para realização da mesma pesquisa. Ao contrário das demais, a direção não resistiu à tentação de aprofundar os trabalhos sobre violência na escola e, sem pré-conceitos, considerou importante os objetivos desta pesquisa sem se preocupar, em momento algum, que este trabalho pudesse comprometer a imagem da escola ou o trabalho da atual gestão. Ao contrário, entendeu se tratar de uma oportunidade para ampliar olhares e conhecimentos, tanto para os alunos como para professores, gestores e comunidade.

Logo no primeiro encontro com a direção e depois de esclarecidos os objetivos da pesquisa, foi divulgado para os alunos que um novo trabalho relacionado com o tema violência estaria sendo realizado na escola. A direção divulgou a informação lembrando aos alunos o trabalho do vídeo realizado anteriormente pelo Núcleo Interinstitucional de Estudo da Violência e da Cidadania/NIEVCI no projeto “Violência na escola segundo crianças e adolescentes”, do PROEXT 2005. Então, surgiram voluntários de todas as idades. Alguns que haviam participado do PROEXT 2005 também se candidataram para participar novamente. Segundo eles, o trabalho realizado durante o projeto, cujo resultado foi o vídeo, abriu perspectivas diferentes sobre a questão da violência e que a participação neste novo trabalho oferecia uma nova possibilidade de falar de forma mais intensa o que pensavam sobre o assunto. A seleção dos participantes foi realizada conforme descrevo no segundo item deste capítulo (1.2).

1.2- OS ALUNOS DA PESQUISA

A idéia de jovem, assim como a de infância, é tardia e construída social e culturalmente. Dessa forma, a idéia e até mesmo a preocupação com o entendimento do período da vida denominada juventude surge no século XVIII. Entretanto, estudos sobre jovens surgem mais tarde, somente no final do século passado. E a idéia de jovem tem mudado conforme o momento histórico, social, econômico e cultural. (SPOSITO, 2001)

Enquanto pesquisadora considero que a adolescência, mais que outras gerações, consegue manifestar, com maior intensidade e variedade, as mudanças culturais pois, sensíveis às novas tecnologias e ao predomínio da imagem, encontram condições favoráveis para capturar e expressar a variedade cultural do nosso tempo. E o plano cultural, antes que o da política e o da economia, é o que mais se evidencia nas novas modalidades assumidas pelos adolescentes atuais. Entendo com isso que os adolescentes devam ser encarados para além de sua aparente unidade e assim, serem olhados na sua diversidade. O que não torna as

crianças, ainda não consideradas adolescentes, diferentes, pois também elas possuem as suas próprias dessemelhanças.

Ao que se denomina de infância e adolescência, estas se diferenciam ao longo do tempo e também no interior de um mesmo período histórico. Há a diferenciação social, que acarreta as desigualdades em termos de riqueza, oportunidades, experiência, emprego, etc. Portanto, o que existem são histórias de crianças e adolescentes e, sobretudo, crianças e adolescentes inseridos em uma teia de relações sociais específicas e vinculadas a contextos e momentos históricos distintos. Pode-se então, dizer que diferenciadas situações sociais e culturais, historicamente constituídas, intervêm nas maneiras de ser das crianças e dos adolescente e nos modelos que regulam e legitimam a condição destes. E a escola não fica fora disso pois faz parte da história do indivíduo e contribui para a construção dos processos culturais. As pessoas presentes nela podem vir a ser uma referência de modelo para a vida destes. Por este fato esta instituição deve ser considerada muito importante para o processo de socialização tanto daquele que é adolescente quanto daquele que ainda é criança. Falemos, pois, dos alunos da pesquisa, como foram feitos os grupos e como funcionavam.

Conforme mencionado anteriormente, foi divulgado para os alunos que um novo trabalho relacionado com o tema violência estaria sendo realizado na escola e que a proposta deste trabalho surgia do resultado do vídeo realizado pelo NIEVCI no projeto “Violência na escola segundo crianças e adolescentes”, do PROEXT 2005. Então, surgiram voluntários de todas as idades. Alguns que haviam participado do PROEXT 2005 também se candidataram para participar novamente. A expectativa dos alunos em relação ao trabalho era grande pois já haviam comentado, durante as atividades da pesquisa de 2005, a importância da criação de um espaço aos alunos para que estes pudessem falar e serem escutados.

A proposta inicial da pesquisa em formar um grupo de 10 (dez) alunos de crianças e outro grupo de 10 (dez) alunos de adolescentes foi mantida . A faixa etária estipulada, e também mantida, foi a de 9 (nove) a 17 (dezesete) anos. A definição de uma faixa etária para a constituição dos grupos fez-se necessária por acreditar que haveria, desta forma, maior homogeneidade de idades durante as

discussões. A diferença muito grande de idade entre os alunos de um mesmo grupo poderia inibir a participação de alguns.

Contando com a contribuição da diretora, formaram-se os grupos a partir de critérios por ela estabelecidos, nem sempre de acordo com os meus. Isto porque ela conhecia os alunos e sabia de suas capacidades de trabalho e contribuição. O que eu considerava ser mais importante para a escolha dos sujeitos era a disponibilidade e a vontade dos alunos em querer participar da pesquisa, de forma espontânea, e que aqueles encontros pudessem vir a ter um significado de possibilidade de reconhecimento do outro e onde, através da escuta e da fala dos alunos, novos debates sobre as questões relacionadas à violência na escola surgissem e onde cada um participasse e contribuísse da forma que fosse possível.

Desta forma, num estado de acordo, onde foram atendidos os critérios sugeridos pela direção e entendendo que estes não afetariam os meus, formamos o primeiro grupo composto por 10 (dez) alunos de 9 (nove), 10 (dez), 11 (onze) e 12 (doze) anos, considerados crianças, e o segundo grupo formado por 10 (dez) alunos com as idades de 13 (treze), (14) quatorze, 15 (quinze), 16 (dezesesseis) e 17 (dezessete) anos, considerados adolescentes. Assim, a pesquisa aconteceu com dois grupos diferentes de alunos onde o primeiro era formado por 10 (dez) alunos com idades de 9 (nove) a 12 (doze) anos – 4 (quatro) meninas e 6 (seis) meninos - e o segundo era formado por 10 (dez) alunos entre 13 (treze) a 17 (dezessete) anos – 3 (três) meninas e 7 (sete) meninos. A justificativa de que participassem de cada grupo apenas 10 (dez) alunos, está no fato de que um número maior poderia gerar uma dispersão muito grande, bem como suscitar a perda de dados importantes e informações relevantes para a pesquisa. Por outro lado, um grupo menor corria o risco de ter diminuído a quantidade de informações e riqueza de respostas. Determinados, assim, os dois grupos somavam vinte alunos ao todo, com suas atividades realizadas em momentos diferentes.

O fato de haver um número maior de meninos do que meninas não trouxe dificuldades para a realização dos trabalhos. Interessante mencionar que, apesar dos alunos estarem participando por iniciativa própria, havia no grupo dos adolescente dois meninos - um de 15 (quinze) anos e o outro de 17 (dezessete)

anos - considerados, pela coordenação pedagógica, como críticos, ou seja, diariamente perturbavam as aulas, constantemente eram motivo de queixas por parte dos colegas que diziam serem perturbados por eles pois estes mascavam chiclete e grudavam no cabelo, batiam nos colegas, atiravam objetos na sala de aula, perturbavam as aulas, e pela segunda vez já haviam assinado o livro preto da escola, o que supunha uma transferência caso fosse necessário assiná-lo novamente. Estes receberam um convite direto da diretora para participar nos grupos. Apesar disso, mostraram-se interessados na pesquisa. Segundo análise da direção, souberam fazer bom uso do que aprenderam durante a jornada de trabalho no grupo ao qual pertenciam. Passaram a mudar de atitudes tornando-se menos perturbadores, o que lhes rendeu muitos elogios. Um deles participa, até hoje, de um novo grupo na escola com propostas de melhoria para o ambiente escolar.

Situações como essa, em que alunos recebem advertência e são vistos como praticamente expulsos da escola mas que conseguem superar expectativas e transformar os momentos de perturbação em algo construtivo tanto para eles próprios quanto para a escola, levam-me ao questionamento da satisfação que existe, por parte do aluno, em freqüentar a escola. Guimarães (2006) em seu artigo “Escolas? Não têm mais jeito!” faz a seguinte colocação:

(...) se um aluno nos perturba, masca chicletes, bate nos colegas, atira objetos no chão: ou o colocamos para fora da sala, levando-o para a diretoria; ou o repreendemos severamente; ou, se lecionarmos em escolas bem estruturadas, o encaminhamos para um psicólogo. Nesse caso, é raro nos questionarmos se a atitude desse aluno não estaria dizendo algo referente ao conjunto da classe. Resistimos em questionar a nossa posição na situação e a desconfiar que talvez os outros alunos também estejam com vontade de reagir, mas não se manifestam ou que estão buscando outras maneiras de dizer o quanto estão desinteressados (...).

Para Patto (1990: 94) a indisciplina escolar pode ser tentativa de participação dos alunos no mundo da escola, a partir de seus próprios referenciais culturais. Afirma que

(...) Predomina uma concepção de escola como lugar harmônico em que o potencial de cada um encontra condições ideais para se desenvolver. A tarefa da criança, nesse contexto, é desenvolver suas capacidades egóicas para lidar com uma realidade inquestionável. É a partir dessa concepção que alguns pesquisadores estabelecem uma relação direta entre desempenho escolar e saúde mental. Cabe ao aluno adaptar-se, com a contribuição de professores e psicólogos. No interior de uma concepção de normalidade como adaptação, o não ajustamento à escola ou a insatisfação com características do ambiente escolar são incapacidade individual de orientar-se pelo princípio de realidade (...).

Voltando-nos para essas análises, poderemos compreender um pouco mais as crises que abalam nossas escolas e que estas sugerem um novo olhar, um novo espaço que ofereça formas diferentes de consciência e cidadania e onde o aluno possa manifestar, de forma livre a invenção de um modo novo de pensar e existir. A esse respeito Guimarães (2006) sugere em seu artigo: “Nem controlar, nem conformar, nem reformar, mas espalhar os germes de um novo modo de existência que se aventura a inventar novas possibilidades de vida”.

Interessante ressaltar também que quanto aos demais alunos do grupo onde os dois participaram, a postura foi de resistência frente ao reconhecimento da imagem que os dois adolescentes possuíam. Logo no primeiro encontro solicitaram a saída dos dois. Entendiam que o comportamento dos colegas poderia comprometer os trabalhos, através de bagunça ou por falta de interesse dos mesmos, supondo que estes estavam no grupo somente com a intenção de faltarem às aulas. Após muito diálogo, onde ambos tentaram convencer os demais da sua boa intenção em relação a esse trabalho e após se comprometerem em colaborar com aquilo que fosse possível, receberam um voto de confiança depositada pelos demais. Tentou-se, da melhor forma possível, durante todo processo da caminhada, discutir qualquer tipo de preconceitos e intrigas. Através do diálogo foi feita a tentativa de escutar o ponto de vista de cada um, assegurados pelo fato de que todos somos divergentes em idéias, posturas e escolhas e que por este motivo cada um de nós possui sua própria forma de pensar e de encarar a vida.

Para participar das atividades, uma autorização por parte dos pais se fez necessária. Para poder conversar com os alunos e, pelo fato de serem menores, enviei uma autorização (Anexo 3) solicitando que os pais a assinassem, caso concordassem com a participação dos filhos nos grupos. A autorização se justificou pelo fato de que as falas dos alunos seriam gravadas e teriam que ser transcritas e utilizadas para esta dissertação. O Estatuto da Criança e do Adolescente, LEI 8.069/1990 determina que é crime: Art.241: 99 – Produzir ou dirigir representação teatral, televisiva, cinematográfica, atividade fotográfica ou qualquer outro meio visual, utilizando-se de criança ou adolescente em cena pornográfica, de sexo ou vexatória.

Assim, o trabalho somente poderia ser feito com a autorização dos pais. Alguns alunos mencionaram o fato de que alguns pais comentaram ser uma perda de tempo participar destes trabalhos e que os filhos estariam deixando de aprender em sala de aula. Outros encontraram dificuldades para obter a assinatura pelo fato do responsável passar o dia fora de casa, trabalhando ou na busca de um emprego. Pude perceber, pelas devoluções das autorizações e pelos comentários dos alunos, que a escolaridade da maioria dos pais era baixa. Em dois casos os pais não sabiam ler e nem escrever, porém sabiam “desenhar” o nome.

Abertas as portas e autorizado o meu trabalho, procurei tomar alguns cuidados, por questões éticas e morais, no sentido de não comprometer a seriedade do que estava sendo feito e nem a credibilidade depositada na proposta. Assim, no primeiro encontro com os alunos, após formação dos grupos, investiguei com eles a necessidade de alguns acordos para melhor viabilizar o andamento dos trabalhos. Qual não foi minha surpresa quando, partindo da iniciativa e dos argumentos dos próprios alunos, surgiram combinados que, na opinião de todos, se tornaram necessários e irrevogáveis. São eles: 1º.- não comentar as opiniões e questões discutidas nos grupos com quem não fosse de direito; 2º.- a permanência do sujeito no grupo ficava a seu próprio critério desde que, optando em não permanecer, e após sua saída, mantivesse sigilo sobre as questões discutidas até então, pois estas remetiam a situações que aconteciam no ambiente escolar e com isso envolvia o nome de pessoas e de situações

melindrosas; 3º.- honrar os compromissos estabelecidos nos grupos, como por exemplo, algumas tarefas de casa; 4º.- cumprir com os horários combinados; 5º.- os alunos decidiram que após o quarto encontro não seria produtivo, para o grupo, a entrada de novos componentes. O argumento estava baseado na necessidade de manter uma seqüência de atividades e de assuntos discutidos o que, no entender deles, seria quebrada com a entrada do colega novo. Isto exigiria uma retomada do que já havia sido discutido, o que poderia tomar um certo tempo entendido como dispendioso. Assim, a partir do quarto encontro, nenhum elemento novo seria aceito no grupo.

Tenho a acrescentar que estes combinados foram sustentados, na íntegra, por todos, até o final das atividades. Acrescento, ainda, o fato de que a presença efetiva da bolsista PIBIC/CNPq Marineide Oliveira, que não estava presente no primeiro encontro, cuja participação e auxílio foram fundamentais para esta caminhada, exigiu que também ela entrasse nestes acordos, fato este consumado sem dificuldades.

Além desses acordos, considerei importante também manter a atenção sempre aguçada, através de um olhar e de uma escuta diferenciada, tentando buscar os significados daquilo que os alunos traziam admitindo, porém, a possibilidade destes significados serem diferentes daqueles que concebem e recriam o meu mundo. Este fato possibilitou a minha maior aproximação junto aos alunos e favoreceu uma maior confiança por parte deles.

Os alunos eram, em sua maioria de classe social baixa, e moravam no entorno da escola. Grande maioria das famílias possuía uma fonte de renda pequena, ou seja, sobrevivia com o dinheiro que recebia em trabalhos temporários, ou seja, sem carteira de trabalho assinada e sem salário fixo. De 20 (vinte) alunos da pesquisa, apenas 3(três) tinham o pai que trabalhava o dia inteiro com carteira de trabalho assinada pela empresa. Em alguns casos as mães ajudavam com alguma renda trabalhando de diarista ou com algo que faziam manualmente para vender. 4(quatro) dos alunos da pesquisa também trabalhavam em empregos temporários para ajudar na renda da família. Nos finais de semana trabalhavam como empacotadores de supermercado ou carregavam compras para os consumidores. 1(um) dos alunos recolhia latinhas de cerveja ou

refrigerante em bares nos finais de semana e posteriormente as vendia para reciclagem. O número de componentes em cada família girava em torno de 5(cinco) ou 6(seis) pessoas. A grande maioria não morava com o pai e com a mãe. Na maior parte dos casos os alunos moravam somente com a mãe e com os irmãos. Uma aluna morava com a tia, outro aluno com a avó, As casas eram simples e nem todos os alunos tinham o seu próprio quarto. Dividiam o quarto com os irmãos. Estes dados foram relatados pelos próprios alunos que, durante os encontros, traziam alguns aspectos de suas vidas e de seus familiares.

A pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio –PNAD – 1990 apontou que 60% das famílias brasileiras eram compostas pelo casal e seus filhos. Contudo, segundo Souza e Ramires (2006: 12)

(...) as mudanças da família, no mundo ocidental, podem ser descritas como de duas ordens distintas, embora relacionadas: mudanças ideológicas, no sentido de um ideal democrático ou igualitário de relações, e estruturais, relativas ao aparecimento ou à saída da clandestinidade de uma variedade de arranjos como famílias (...).

Elas continuam dizendo que as mudanças na família e nos relacionamentos estão associadas às mudanças macroeconômicas e políticas dos meados do século XX, e cita como exemplo o declínio na manufatura e o aumento dos setores de serviços e de consumo o que estaria favorecendo o trabalho feminino. Também o aparecimento da pílula anticoncepcional teria oferecido um meio mais seguro às mulheres de controle da natalidade e que o próprio clima político teria favorecido o fortalecimento das demandas de igualdade de direitos civis. Associado a isso as próprias condições de subjetividade e a busca de realização pessoal da mulher teriam contribuído para as mudanças da família em um panorama contextual.

Quanto às relações conjugais, as mesmas autoras nos dizem:

(...) No que se refere às relações conjugais, as mudanças ideológicas dirigem-se a novas expectativas e exigências de reciprocidade, investimento na relação, equilíbrio de poder e

divisão de responsabilidades (provimento, domésticas, cuidados dos filhos) (...) Souza e Ramires (2006: 12).

No capítulo 3 darei uma atenção especial ao tema configurações familiares e o que os alunos têm a dizer sobre ela.

Apos recolhidas as autorizações dos participantes e, como a participação nos grupos aconteceu de forma espontânea, tivemos baixas de 1(um) aluno no primeiro encontro e de 2 (dois) alunos no segundo encontro. Optaram em não permanecer sob a alegação de que não havia interesse pela proposta. Assim, 3 (três) novos alunos que manifestaram interesse em participar dos grupos, entraram no encontro seguinte. A partir do quarto encontro foi fechada a possibilidade de entrada de novos colegas. Esta decisão foi tomada pelo fato dos alunos considerarem a necessidade de rediscutir alguns assuntos como um “re-trabalho”, ou seja, fazer novamente o que já havia sido feito. A partir do terceiro encontro não houve mais saídas.

Os encontros com os grupos pesquisados aconteceram nas dependências da escola e foram semanais: trabalharam às segundas-feiras o grupo de 9(nove) a 12 (doze) anos e às quartas-feiras o grupo de 13 (treze) a 17 (dezesete) anos, no horário das 8h30min até às 10hs da manhã, em uma sala escolhida juntamente com a direção para esta finalidade.

Procurei, enquanto pesquisadora, escutar, nas palavras que diziam, nos silêncios, nas exaltações, aspectos inconscientes que emergiam no grupo por meio de fantasias, da transferência, das situações traumáticas, sempre que estivessem relacionadas ao assunto em questão. Procuramos debater da forma mais aprofundada possível as situações de violência vividas pelos alunos.

A participação dos alunos, quando nos reuníamos, era intensa. Assim, não havia alunos tímidos pois prevalecia em todos os encontros um clima de descontração. Isso talvez porque alguns já me conheciam do projeto anterior e visualizavam naquele espaço um lugar para a escuta.

Milan (2001), psicanalista, fala da escuta analítica e de suas características que podem se dar também na escuta amorosa entre as pessoas. Diz ela que a escuta tem um poder inestimável.

(...). Poucas pessoas nascem com a capacidade da escuta, que pode e precisa ser desenvolvida (...). Escutar é um ato generoso. Implica que eu deixe de falar e de dizer o que quero, que eu esteja aberto para o que o outro quer dizer. Requer a contenção e a paciência, duas qualidades valiosas. (...). Com o terceiro milênio, já soou a hora de inventar um amor que seja amigo - que não será necessariamente maior, mas será melhor. Um amor fundado na escuta, na aceitação das diferenças.

O início e a rotina dos grupos, bem como suas atividades, de uma maneira geral foram muito parecidas. No primeiro encontro, em ambos os grupos, iniciamos as atividades apresentando-nos como pesquisadoras - eu como mestrande da Universidade Federal de Mato Grosso e Marineide como bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq do grupo de pesquisa. Falamos do gravador e sobre as falas como material importante para ser utilizado em outras situações. Comprometemo-nos com o sigilo assegurando que este material, bem como as falas de cada um com os respectivos nomes, não seria revelado para a direção ou professores. Seria um material específico para a utilização da pesquisa, ou seja, para a produção de conhecimento sobre a situação de violência.

Neste primeiro encontro os alunos estabeleceram os combinados - mencionados acima - reforçando o compromisso e a importância de cada membro com sua participação. Em seguida explicamos que a idéia de funcionamento do grupo seria através da associação livre, onde todos pudessem falar, sem censura, tudo o que lhes viesse à mente sobre violência na escola. O grupo considerou bacana - como diziam os alunos - e interessante a idéia, o que despertou muitas falas ao mesmo tempo. A todo instante nos debatíamos com a necessidade de conduzir as ansiedades geradas nos grupos advindas da oportunidade dada aos alunos de poderem falar e serem escutados sobre assunto tão polêmico e em um ambiente, considerado por eles, seguro. Isto exigia um esforço constante, da nossa parte enquanto coordenadores do grupo, trazer os alunos de volta ao foco da questão, ou seja, discutir a violência na escola.

Após uma breve dispersão iniciamos a etapa das apresentações, que era muito mais significativa para mim enquanto pesquisadora do que para os alunos que, na sua maioria, já se conheciam. As apresentações iniciaram de forma espontânea e cada membro do grupo expôs suas expectativas em relação ao grupo e em relação ao assunto violência na escola. Alguns trouxeram a lembrança do trabalho realizado pelo NIEVCI e solicitaram acesso ao vídeo que não haviam visto até então. Houve comprometimento da minha parte em apresentar o vídeo em um de nossos encontros. Este fato se concretizou no quinto encontro.

Esclareço que não pretendo, para este trabalho, especificar o que cada grupo trouxe na sua individualidade ou relatar os encontros de cada grupo separadamente, apesar de terem trabalhado em momentos diferentes. Existem alguns aspectos em comum aos dois grupos que considero interessante relatar. Um deles é o fato de que, em ambos os grupos, emergiu a questão da confiança em relação ao trabalho que seria realizado e em relação ao gravador, onde os alunos questionaram a possibilidade de sigilo e de uma relação de confiança entre os membros do grupo, por considerar que alguns colegas, bem como pesquisadores, poderiam ser “verdadeiros puxa-sacos” e levar para a direção e ao grupo docente aquilo que seria debatido durante os encontros. Foi discutindo esta questão que ficou evidenciado que a maioria dos alunos pretendia, já a partir do primeiro encontro, trazer para os debates as relações difíceis que existem entre professores e alunos.

Outro aspecto interessante é que em ambos os grupos alguns alunos expressaram com clareza, depois que adquiriram a confiança no trabalho e no grupo, que sentiam grande satisfação em poder participar dos encontros afirmando que existe uma diferença entre o cotidiano em que vivem e o espaço grupal, pois no cotidiano sofrem várias formas de violência, não só na escola, e que não têm a quem recorrer para desabafar e que no espaço grupal estariam livres para dizer o que lhes viesse à cabeça podendo expressar o que pensavam e sentiam sem sofrerem represálias. Comentaram que muitas vezes levam uma surra ou um tapa de alguém da família quando falam o que pensam em casa e que na escola recebem um olhar de desprezo ou reprovação por parte dos

professores. Comentaram que estes fatos despertam neles, muitas vezes, vontade de cometer atos de violência. Essas palavras confirmam o que diz a psicanálise quando afirma que aquilo que é dito – simbolizado - dificulta a passagem ao ato, não transformando-se em violência.

Os alunos, durante o andamento dos trabalhos, traziam com muita clareza as experiências e os conflitos existentes nas relações, no meio escolar. Relatavam situações consideradas, por eles, absurdas e que despertavam ódio e rancor. No entender deles, são tais situações que dificultam a criança e o adolescente construir um projeto de vida melhor, pelo fato de não possuírem modelos de identificação saudáveis para tal.

No decorrer dos encontros ressaltava-se constantemente a importância da associação livre como ferramenta na discussão dos grupos, o que deixava transparecer aos alunos que cada membro ali presente possuía seus medos, suas próprias histórias e temores, que muitas vezes mobilizados pelas falas dos colegas.

Importante mencionar que ao mesmo tempo em que era estimulada a associação livre procurava-se apontar também as defesas presentes que eram geradas pelos conteúdos ameaçadores, uma vez que traziam o novo e o desconhecido.

A cada final de encontro ficava como sugestão ao grupo uma reflexão profunda da situação de violência que se abate sobre a comunidade escolar, sem ter em mente, com isso, que os alunos trouxessem fórmulas mágicas para acabar com a violência, algo da ordem do impossível. A idéia era a de possibilitar a elaboração de um pensamento onde fosse possível a cada um questionar a importância e a necessidade dos indivíduos lançarem mão de recursos psíquicos para não se envolverem com a violência. Esta reflexão possibilitava aos alunos trazer novas idéias para o encontro seguinte.

E assim, a cada encontro foram emergindo novas falas, onde cada aluno expressava aquilo que pensava sobre a violência na escola. Com este material, que brotava das palavras, e através da oferta da escuta, tentou-se, além de pesquisar sobre a violência, construir um novo olhar sobre o ambiente escolar e

suas relações. A tentativa durante o andamento de todo o trabalho foi falar e escutar, tentando aceitar as diferenças.

No último encontro os alunos decidiram batalhar, junto à direção, um espaço na escola que lhes permitisse dar seqüência aos grupos.

1.3- A ESCOLA PESQUISADA E SUA HISTÓRIA

A Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves, escola na qual a pesquisa foi realizada, está localizada na Rua 101 Quadra 89 S/Nº 4ª Etapa do Bairro CPA IV na cidade de Cuiabá - MT. O telefone é (65) 3649-8067 ou (65) 3649- 2271.

Esta instituição possui como clientela, no Ensino Fundamental, alunos do I Ciclo e 2ª Fase do II Ciclo no período vespertino e 2ª Fase do II Ciclo e III ciclo no período Matutino. No Ensino Médio trabalha com Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período Noturno. A diretora da escola, Helia Regina Candido Ormond, foi a pessoa responsável pela abertura de portas e pela autorização da pesquisa na escola. Juntamente com sua equipe de gestão, prestava os auxílios necessários para o bom andamento dos trabalhos em grupo.

Quando iniciei as atividades na escola, esta se chamava Escola Estadual 25 de abril. Por considerar interessante contextualizar neste capítulo a história da mesma, pesquisei junto à direção a possibilidade de apresentá-la nesta tese. Apoiando a idéia, a diretora passou os dados que descrevo a seguir.

A Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves foi fundada em janeiro de 1989 através do ato de criação nº 3032 publicada em D.O 18/12/90 e recebeu o nome de Maria Hermínia Alves, em homenagem a educadora que prestou relevantes serviços em prol da Educação de Mato Grosso. Em 1991 houve a necessidade de mudar o nome da Escola, visto que, legalmente, não é permitido colocar o nome de pessoas ainda vivas em Instituições Públicas.

Assim o nome foi mudado para Escola Estadual 25 de Abril, data de aniversário da patrona , que faleceu no dia 25 de abril de 2003 com 91 anos.

No início do seu funcionamento a estrutura física e de material era precária, não havia carteiras para todos os alunos, não havia muros, material de apoio e as dificuldades eram muitas. A escola contavam, na época da inauguração, com 13(treze) salas de aulas, 01(uma) diretora, 01(uma) secretária, 01(uma) cozinha, 01(uma) sala dos professores e 01 (uma) quadra descoberta.

Em 1992, já efetivada a nova denominação da escola, Escola Estadual 25 de Abril, foi reconhecida pelo Decreto nº 3277/92, após a eleição do professor Antonio Carlos Barbosa para Direção. A partir de então se iniciou um processo melhoria do espaço físico, apesar da precariedade dos recursos que eram repassados pela Secretaria de Educação.

De 2002 a 2005 , sob a direção da professora Ziulene Daltro, juntamente com a participação efetiva do Conselho Deliberativo da Escola, aconteceram alterações no espaço físico e melhoria na aquisição de materiais pedagógicos. A escola iniciou seu processo de construção.

Em 2006, sob a administração da professora Helia Regina Candido Ormond, a área pedagógica tomou novos rumos, com abertura da escola para projetos inovadores e parcerias com instituições publicas. No dia 04/07/06 devido a uma solicitação da família e com a intenção de homenagear Maria Hermínia Alves, a Assembléia Legislativa aprovou a Lei nº 8517 que alterou a denominação da escola novamente. A partir desta data a Escola passa a ser reconhecida com Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves, fato este apoiado por toda comunidade escolar.

A Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves atende, atualmente, 1407 alunos entre estes crianças, jovens e adultos. Sua equipe é formada por 59 professores, 18 funcionários gerais e 7 gestores. Cabe ressaltar que a maioria dos alunos advém de lares próximos à escola e de baixa renda familiar. Desta forma a escola ainda assume grande responsabilidade no que diz respeito à alimentação destes alunos quando estão na escola. Através de projetos e com o apoio da Universidade Federal do Mato Grosso possui, atualmente, infra-

estrutura de horta de onde provém parte da merenda dos alunos. Possui ainda, 16(dezesseis) salas de aulas, 01(uma) sala de professores, 01(uma) diretoria, 01(uma) coordenação, 01(uma) biblioteca, 01(um) laboratório de ciências que também é utilizada para as aulas de artes, 01(uma) cozinha, 01(um) refeitório, 01(uma) área de lazer, 01(uma) quadra coberta, 01(um) laboratório de informática em implantação e 01(uma) cantina.

A escola vem investindo 40% do seu recurso em material de apoio pedagógico. Tem como missão contribuir para a formação de cidadãos críticos. O compromisso da escola, segundo a diretora, é a responsabilidade com o processo ensino-aprendizagem em parceria com a família. A visão de futuro é ser reconhecida pela sociedade através da excelência de seus trabalhos e o objetivo estratégico é fortalecer o processo educativo, a gestão participativa e melhorar o clima escolar.

Quanto ao trabalho da instituição a diretora fala:

Hoje entendemos que o trabalho nesta instituição de ensino vem crescendo e melhorando, visto que possuímos um quadro de profissionais extremamente comprometidos e com postura ética e nossa comunidade escolar vem construindo, através do sentimento de pertencimento, uma escola mais humana e voltada para os anseios de todos (Ormond, 2007).

Segundo Abramovay (2002: 121), uma das hipóteses mais discutidas na literatura sobre violência é a de que quando as populações vivem em condições precárias, coexistindo com equipamentos sociais degradados, a sua tendência é negar o pertencimento àquele ambiente e expressar sua insatisfação e revolta mediante atos variados de violência contra o patrimônio público.

Na escola pesquisada pode-se observar que, apesar da maioria dos alunos pertencerem a famílias de baixa renda salarial, a preocupação em manter o espaço da escola sempre limpo e preservado é grande, tanto por parte da direção, professores e funcionários quanto por parte dos alunos. Fisicamente a escola não é diferente das outras públicas com a exceção de que existe uma preocupação imensa, por parte da gestão, em manter a estrutura funcionando com reparos

constantes, evitando prejuízos de aulas por problemas estruturais. A preocupação em oferecer um bem estar e segurança aos alunos faz parte das prioridades da escola. Assim como outras escolas, possui muros altos de alvenaria com altura variando de 2 a 3 metros, pintados e em perfeitas condições, sem pichações. Neste muro existe um portão que funciona com sistema de interfone que serve para facilitar a entrada de visitantes. Também serve como entrada e saída dos alunos.

O prédio todo é pintado e com aparência excelente, sem pichações. Existem canteiros pequenos com flores ou alguma vegetação pequena, o que traz uma sensação de tranquilidade à área comum da escola. As salas de aula estão em boas condições, com iluminação e ventilação adequadas e funcionamento de sistema elétrico em perfeito estado. O estado de conservação das carteiras e demais móveis é ótima e existe sempre uma equipe preocupada em manter o chão, banheiros – que também se encontram em bom estado de conservação-, e paredes limpos.

A maioria dos alunos, participantes da pesquisa, gosta da escola justamente por ela apresentar este aspecto agradável. Os corredores, na opinião dos mesmos, constituem o lugar mais freqüentado por todos. Este, além de oferecer uma fuga para o sol quente, serve como espaço para os diálogos do dia-a-dia. Ainda na opinião dos alunos, os corredores estão se tornando cada vez mais disputados e por isso, escassos em termos de espaço.

A cantina e o refeitório freqüentados pelos estudantes apresentam boas condições de higiene, assim como a cozinha. As funcionárias que nela trabalham utilizam vestimentas adequadas para manusear os alimentos. A biblioteca também é um lugar agradável, com ambiente tranquilo para os alunos que lá trabalham. Nela os alunos e professores possuem acesso a um acervo de livros considerado razoável. A direção está em busca de melhorias para este setor. Uma funcionária está direcionada para auxiliar os alunos na busca de material e fazer o controle de entradas e saídas deste material. Não se sai muito bem, na opinião dos alunos. Alguns gostariam que fosse trocada. Um dos alunos do grupo focal (14 anos) fez o seguinte comentário:

(...) Essa senhora que cuida da biblioteca é um saco. A gente vai lá pra buscar um livro e aí leva uma xingada. “O que você quer seu trombadinha?”, pergunta ela. Além de ela ser analfabeta, pensa que os livros são prá bonito. O que adianta então ter biblioteca? (...) (...) Pô, mas ela é grossa e ignorante. Quando se pede prá ela algum livro pra fazer trabalho ela olha e diz: “vire-se entendeu? E se levá algo, vê se devolve, tá! Vou anotar no caderno. Se eu der falta depois, sei que foi você. Conheço de longe um ladrãozinho!!” Aí, se o cara insiste muito ela fala: “ah, deve ta lá, vai lá ver...não consegue encontrar nada ceguinho? Por isso que não serve pra nada!” Às vezes dá vontade de dar uma pisada no pé dela. Pessoas assim geram vontade de cometer violência. (Aluno 7ª série).

Quanto à sala dos professores, também esta pode ser considerada um ambiente agradável. Possui ar condicionado, janelas com cortinas, um mural informativo, mesa grande e cadeiras em perfeito estado de conservação e que pode servir, inclusive para reuniões, discussões e trabalhos em grupos. Tanto a secretaria quanto a sala da direção também apresentam este aspecto de cuidado com o patrimônio público.

A sala que servia para os encontros, como as demais acima mencionadas, estava em perfeitas condições e era bastante agradável e fresquinha pela presença de ventilador e ar condicionado. Importante referenciar a sala em que trabalhamos, neste momento, pois em uma cidade como Cuiabá, onde o calor é imenso, variando entre 36°C a 39 °C e com possibilidades de passar, facilmente, dos 40°C, freqüentar a escola exige muita força de vontade, inclusive para participar de grupos diferentes de trabalho, fora das atividades de aula corriqueiras, onde a escolha em participar é espontânea.

Desta maneira descrevo a Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves, de uma forma geral, como uma escola agradável de se trabalhar e que sua estrutura física, sob meu ponto de vista, muito pouco contribui como estímulo para a violência que nela ocorre.

2. CAPÍTULO II

AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

a professora passou uma tarefa durante a aula e ordenou que trabalhássemos nela. Ninguém podia conversar. Ela saiu da sala e foi conversar (acho até que tava discutindo, pelo tom de voz) com a mulher da faxina. Enquanto a professora tava do lado de fora começamos a perguntar um pro outro como resolver a tarefa, pois a matéria ainda não tinha sido dada e ninguém sabia o que fazer....se podia ir na biblioteca pesquisar... ou que fazer! No livro não encontramos nada relacionado ao que ela pediu. Esta matéria era nova e ninguém sabia fazer. A idéia de pesquisar na biblioteca era boa. Então resolvi ir atrás dela e perguntar. Quando cheguei perto, ela estava com um olhar furioso e não me deixou falar. Vi a funcionária chorando. Não consegui abrir a boca para perguntar pra ela se podíamos ir pra biblioteca. Ela gritou comigo e me mandou de volta pra sala. Logo em seguida veio atrás e me mandou sair da sala porque eu tinha desrespeitado uma ordem dela. Os colegas tentaram explicar e me defender. Falaram que ninguém conseguiu fazer o que ela pediu porque ninguém sabia do que se tratava e que não tínhamos visto esta matéria ainda. Aí ela ficou mais furiosa ainda e chamou todos de burros e incompetentes: “vocês pensam que eu é que sou incompetente? Se fosse eu a burra não era eu a professora e sim vocês. Porque vocês acham que estão aí, com a bunda na cadeira e eu na frente do quadro? Vocês vão ter que rebolar muito ainda para chegar onde eu cheguei, seu pestinhas. Duvido que consigam... não servem nem pra fazer uma tarefa. Eu é que tenho que agüentar vocês... e não pensem que ir na diretora fofocar vai resolver esta questão. Sei que tem uns fofoqueiros por aí que gostam de se fazer de vítima. Só pro conhecimento de vocês, quem manda aqui na sala sou eu e o que eu disser vai ser entendido como certo pela diretora, ouviram? Se não for assim, vou sair da escola e aí quero ver a direção conseguir me substituir, porque ninguém quer vir lecionar neste fim de mundo e numa escola onde tem alunos incompetentes como vocês”. Tive que sair da aula dela e a tarefa ficou pra ser pesquisada pro dia seguinte. No dia seguinte ela nem cobrou se alguém tinha pesquisado ou não. A tarefa não foi cobrada. Ela fez de conta que nada tinha acontecido. Como tínhamos medo dela, ninguém falou nada porque ela descontava nas notas o aluno que questionava muito as atitudes dela.

(aluno 5ª. Série)

A escolha do tema “violência na escola segundo alunos” decorre da perplexidade com que nos defrontamos com a violência, diariamente, não somente através do que a mídia nos apresenta mas também através de vivências concretas. Ingenuidade, da nossa parte, pensarmos que a violência está vinculada apenas a determinados espaços, a determinadas classes sociais, épocas ou faixas etárias. As práticas de violência aumentam a cada dia e atuam em diferentes espaços como: na família, na rua, em empresas e, obviamente, a escola não fica fora disso.

Arendt (1994: 9) diz que ninguém que se dedique à meditação sobre a história e a política consegue se manter ignorante do enorme papel que a violência sempre desempenhou nas atividades humanas e que é bastante surpreendente que a violência tenha sido objeto tão raro de consideração. Segundo ela, isso mostra até que ponto a violência e a sua arbitrariedade se tomaram como fatos corriqueiros e que, por esse motivo, são negligenciados. Na visão da autora:

(...) ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio para todos. Aqueles que nada mais viram do que violência nas atividades humanas, convencidos de que eram “sempre acidentais, nem sérios, nem precisos” ou que Deus apoiava sempre os batalhões maiores, não tiveram mais nada a dizer sobre a violência ou a História. Qualquer um que procurasse algum sentido nos registros do passado estava quase que destinado a encarar a violência como um fenômeno marginal (...).Arendt (1994: 9)

A escola é apenas um dos lugares, mas não menos importante, onde acontece a exteriorização da violência. A importância de estudar a violência neste local está no fato de que a escola pode ser concebida como um lugar onde o aluno pode vir a apresentar os sintomas de uma sociedade que tolhe seus direitos de indivíduo e cidadão, ou seja, na ausência de um espaço na sociedade ou na família para manifestar suas idéias e sentimentos o aluno pode, inconscientemente, levar para a escola suas angústias e aflições na tentativa de ser escutado e percebido. É justamente o conflito, entre a vida social e os processos de não- reconhecimento do outro, chamados pela psicanálise de narcísicos, que pode levar o indivíduo a cometer a violência.

Segundo Fuks (2003: 48), este fenômeno grupal de amor entre si e ódio ao outro, Freud denominou de narcisismo das pequenas diferenças. O termo narcisismo entra para o vocabulário psicanalítico para designar o modo como o sujeito encontra em si mesmo um objeto de gozo sexual. Quando aplicado às massas o conceito designa a insuflação amorosa da identidade coletiva obtida. Já o termo “pequenas diferenças” foi cunhado para descrever o processo pelo qual, sob a égide do ideal de supremacia, a intolerância ao outro é exibida muito mais intensamente contra as diferenças próximas do que contra as fundamentais. Trata-se de um fenômeno que ocorre na tensão que existe entre indivíduos. Ou seja, são pequenas diferenças reais que impedem que o outro seja um perfeito semelhante, o que significa que o ódio que faz suscitar a violência não nasce da distância, mas da proximidade.

A presença de práticas de incivildade, recobrando a violência física ou não física, pode ser um sinal, ainda, de um conjunto tanto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar, quanto das dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática.

Fuks (2003: 45) diz que Freud (1920), ao falar da cultura, (ou civilização – definida por ele como sendo a união de todas as realizações da espécie humana associadas a “um conjunto de normas” que o diferencia de seus antepassados animais e que serve para protegê-lo contra a natureza e de ajustá-lo aos relacionamentos entre a espécie) examina simultaneamente as relações do eu e da massa moderna com o outro e que, assim como o eu, a multidão tem dois objetivos: controlar as excitações externas dominando as forças da natureza e regular as tensões internas de seus membros. Para falar sobre isso, Freud utilizou uma parábola de Shopenhauer onde ele compara os homens aos porcos-espinhos que, num dia gelado de inverno, devem encontrar uma boa distância entre si para obterem calor sem, no entanto, ficarem tão próximos que se inflijam a desgraça da dor de se espetarem mutuamente. Este parece ser, no meu entender, o grande desafio da humanidade, ou seja, parcelas significativas das lutas do homem concentram-se na tarefa única de encontrar uma acomodação

adequada em que todos possam estar juntos sem se ferirem e que isto traga felicidade. Como conquistá-la? Freud em seu texto “O Futuro de uma Ilusão (1927: 95) afirma que:

(...) Ficamos inclinados a dizer que a intenção de que o homem seja ‘feliz’ não se acha incluída no plano da ‘Criação’. O que chamamos de felicidade no sentido mais restrito provém da satisfação (de preferência, repentina) de necessidades represadas em alto grau, sendo, por sua natureza, possível apenas como uma manifestação episódica (...).

Freud (1920) diz ainda que não basta aos homens aprenderem a estar juntos separadamente, ou seja, ficarem próximos sem que se inflijam a desgraça da dor, pois somente isso não é suficiente para regular as tensões internas à sociedade humana e os conflitos entre o amor e o ódio.

Para Freud o que ocorre é que os homens, apesar de não aceitarem o fato, não são criaturas gentis que desejam ser amadas; pelo contrário, são criaturas que possuem em si uma parcela poderosa de agressividade. A psicanálise diz que é preciso, além de aprender a estar juntos separadamente, que o grupo produza seu outro a partir do qual forja sua própria identidade, diferenciando-se e defendendo-se dessa alteridade, eliminando as diferenças internas, fabricando uma unidade fictícia com o objetivo de perpetuar sua dominação real.

Portanto, com a existência da inclinação para a violência, que está em nós e que também está presente nos outros, pode-se entender que as escolas enfrentam seus próprios desafios: constituídas por seres humanos, buscam constantemente tentar descobrir de que forma conquistar uma acomodação entre as relações, sem que isto exija um dispêndio elevado de “energia” e que acomode o que está a perturbar os relacionamentos. Como fazê-lo? Não tenho resposta para esta pergunta. Apenas busquei conhecer as relações que se estabelecem na escola e, na voz dos alunos, procurei compreender um pouco mais como elas acontecem. Assim, me propus a escutar os alunos onde, através da oportunidade da palavra, estes falaram sobre o que pensam das suas relações e da violência

na instituição. Este talvez possa ser um pequenino passo para se pensar um dos mal-estares da nossa sociedade.

2.1- A VIOLÊNCIA NA ESCOLA SEGUNDO OS ALUNOS

Quando falamos de violência, esta, além de estar incorporada no nosso cotidiano, suscita uma série de indagações e reflexões. Nestes tempos, a violência nos parece um fenômeno mais intenso do que em outras épocas, pois atinge diretamente nossas vidas, o nosso dia-a-dia. A mídia, sem dúvidas, contribui imensamente para que a sociedade não fique alheia a estes fatos.

Um caso apresentado na mídia, demonstrou que os problemas de relacionamento entre professores e alunos não acontecem apenas em escolas particulares e nem muito longe da nossa realidade. Em uma escola municipal de Cuiabá, uma professora foi forçada a se aposentar depois que a diretora constatou que ela gritava demais em sala de aula. Conforme edição da redação da Rede Mato Grosso de Televisão Online (RMTOnline) 2005:

(...) A avó notou quando a neta chegava em casa constantemente com dor de cabeça após a aula. Esta diz que quase todos os dias a neta reclamava de dor de cabeça. Um dia esta comentou que a dor era porque a professora gritava demais na sala de aula.

A avó decidiu ir até a escola e descobriu que o motivo dos gritos era porque a garota errava ao escrever determinadas palavras na tarefa de casa. "Imagina se uma criança de 8 anos, na segunda-série, vai saber escrever tudo certo!" - reclama a avó - "ela está na escola para aprender". Para resolver o problema, a aluna foi trocada de sala.

Com mais de 30 anos de magistério, a professora foi afastada do cargo. Segundo a diretora foi aposentada um pouco antes do tempo devido às reclamações dos pais.

Quanto à aluna, depois que trocou de sala de aula, nunca mais reclamou de dores de cabeça. "Se todos os pais denunciasses quando acontece algo assim, talvez as crianças não estivessem tão violentas", diz a avó. E continua: "Muitos dizem que é culpa dos pais, mas em determinados casos é a escola que ajuda, tirando a motivação das crianças de irem para a escola. Aí elas ficam pelas ruas e acabam na marginalidade".

A menina, ainda conforme a avó, está sendo acompanhada por um psicólogo e que agora gosta de estudar. Antes ela fazia as tarefas por obrigação, porque tinha medo que a professora gritasse com ela (...). (RMTOnline: 2005).

Desta forma, entendo que é preciso olhar cenários, situações e processos sociais quando o tema é violência. Porém, ao priorizar, em relação à violência, a escola como lugar para este estudo, parti da premissa de que as trocas que ocorrem entre professores e alunos representam papel fundamental na busca de alternativas para conduzir a violência, dentro de sua generalidade, no ambiente escolar. Para isso faz-se necessário que eles próprios consigam estabelecer, de alguma maneira, um relacionamento no qual o conflito consiga ser gerenciado.

Segundo Debarbieux (2001: 183), a violência no cotidiano das escolas está associada a três dimensões sócio-organizacionais distintas. Em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas e se manifesta por intermédio da atuação de gangues, do tráfico de drogas e da crescente visibilidade da exclusão social na comunidade escolar. Em terceiro, relaciona-se a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento.

Tavares do Santos (1995: 232) refere que a violência consistiria em um dispositivo de poder,

(...) no qual se exerce uma relação específica com o outro, mediante o uso da força e da coerção. Isso significaria estarmos diante de uma modalidade de prática disciplinar, um dispositivo que produz um dano social, ou seja, uma relação que atinge o outro com algum tipo de dano (...).

O autor fala ainda da violência que consiste em um ato de excesso presente nas relações de poder:

(...) os processos de violência efetivam-se em um espaço- tempo múltiplo, recluso ou aberto, instaurando-se com justificativas racionais, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, simbólica ou física (...). Entretanto, no dispositivo da violência, aparecem também linhas de fraturas, o que possibilitaria a passagem a outros dispositivos e a outras práticas: a emergência de lutas sociais contra a violência poderia representar uma dessas linhas de fratura no dispositivo da violência (...). (Idem, 1995: 164).

Já no início da pesquisa foi possível perceber que, quando se trata da violência, o assunto não se esgota com facilidade. Várias foram as formas de violência descritas pelos alunos. Porém, quando o assunto foi se restringindo ao espaço escolar, alguns demonstraram certo receio em manifestar suas experiências. Depois de questionados a respeito deste receio a alegação foi a de que estariam inseguros pela possibilidade de vazamento de informações. Novamente foi retomado o combinado feito anteriormente, ou seja, de que aquilo que fosse conversado naquele local ficaria entre os membros dos grupos ali presentes.

Como o conceito de violência varia de indivíduo para indivíduo, onde cada um pode fazer a sua interpretação sobre o assunto, tentou-se, logo nos primeiros encontros, trabalhar um significado padrão daquilo que era violência, ou seja, um conceito de violência que abrangesse a idéia principal dos grupos e que estivesse vinculado principalmente ao ambiente escolar. Não encontramos um conceito único porém, os alunos manifestaram, a sua maneira, o que era violência para eles. Assim, ficou registrado como violência, para este trabalho, o que apareceu com maior frequência e intensidade no discurso dos alunos, ou seja, aquilo que era mais significativo e que mais os afetava no dia-a-dia na escola. Sugeriram, assim, que se trabalhasse com a idéia de violência múltipla.

Alba Zaluar (1999:8) escreve sobre a dificuldade na definição do que é violência e diz:

(...) a dificuldade na definição do que é violência e de que violência se fala é o termo ser polifônico desde a sua própria etimologia. Violência vem do latim *violentia*, que remete a *vis* (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo em exercer a sua força vital). Esta força torna-se violência quando

ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar um ato como violento, percepção esta que varia cultural e historicamente. As sensibilidades mais ou menos aguçadas para o excesso no uso da força corporal ou de um instrumento de força, o conhecimento maior ou menor dos seus efeitos maléficos, seja em termos do sofrimento pessoal ou dos prejuízos à coletividade, dão o sentido e o foco para a ação violenta. Além de polifônica no significado, ela é também múltipla nas suas manifestações (...).

Segundo os alunos, violência são todas as práticas presentes no cotidiano usadas por alguém através da força física ou psíquica. Quando for física, como por exemplo na escola, o sujeito utiliza a força bruta onde ele empurra, derruba, chuta, dá soco, etc. Quando faz uso da violência psíquica, o sujeito intimida através do olhar, gestos e palavras. A violência psíquica, conforme eles, na maioria das vezes passa despercebida ou ignorada pelos adultos podendo, inclusive, ser praticada pelos próprios professores. A falta de compreensão, ausência de diálogo e a postura “autoritária” com que os professores da escola conduzem certos assuntos, principalmente em casos onde eles mesmos dão maus exemplos, também foram considerados como uma forma de violência psíquica. Estas, conforme os alunos, acontecem na escola com muita frequência, por meio das incivildades e através do uso do poder e da autoridade por parte dos professores, para intimidar o aluno. Este fato, segundo eles, lança, muitas vezes, um clima insuportável, no qual os educadores recorrem a expedientes autoritários e até mesmo violentos, a fim de manterem a “ordem geral”.

Conforme comentado anteriormente, a dissertação traz como foco principal das discussões, as relações entre professor e aluno e a violência que destas se originam, por terem sido estas as mais mencionadas e discutidas durante os trabalhos em grupo. Segundo os alunos, a postura autoritária do professor, seu poder utilizado para beneficiar-se junto à direção, mesmo quando este não tem razão, colocando o aluno em posição difícil e como culpado da situação criada- como brigas, discussões em sala de aula etc.- favorecem atos de violência.

Quando se fala da relação entre professor e aluno, difícil não falar da transferência, conceito psicanalítico que traz o amor à cena. Sendo a

transferência, o amor “imprescindível para a conservação da espécie humana”, como dizia Freud (1926), entendo que também para a educação a preservação da vida seja um objetivo e não o incentivo à violência.

Segundo Freud (1905), as transferências são reedições de pulsões, de fantasias, de uma espécie de eventos psíquicos anteriores que ganham vida novamente, não como passado, mas como presente, encarnando-se numa pessoa. Por se tratarem de processos inconscientes, suas interpretações estarão sempre impregnadas por seus desejos inconscientes. Os processos inconscientes influenciam nossas vidas, sem nos darmos conta. Também entre professores e alunos isso acontece.

A psicanálise diz que somos capturados pelos desejos inconscientes do outro, queiramos ou não. O importante é não nos alienarmos neles, tornando-nos escravos de outros ou escravizando-os, pois a tentativa é não colocar nenhum outro que decida sobre nosso desejo, não possibilitando-nos dar conta de nossas vidas. Deve-se tentar escapar da imagem que os outros fazem de nós, de uma dependência muito grande de aprovação e amor do outro.

Desta maneira, pode se perceber que a transferência entre professor e aluno está presente também nas questões de violência pois tanto aluno quanto professor buscam conquistar a sua independência. O conceito de transferência toca em questões de amor e ódio, sentimentos ambíguos. E em se tratando do professor, é importante que ele preste atenção às emoções dos alunos e procure entender o que estão querendo dizer com elas, não se fiando nas aparências e tomando cuidado para não interpretá-las a partir de sua maneira de pensar, de suas experiências pessoais tentando com isso, alienar os alunos, tornando-os “escravos”.

Outro aspecto mencionado e que contribui para favorecer a violência, na opinião dos alunos, é o fato de que existem algumas regras na escola consideradas pelos alunos como importantes e necessárias, como por exemplo desligar o celular em aula, não mascar chiclete durante as aulas, não jogar lixo em qualquer canto da sala e nem da escola, preservar o ambiente escolar, etc., mas que nem sempre são respeitadas pelos próprios professores. Na opinião dos pesquisados, o sentimento que fica é o de traição, pois, onde existem regras, na

opinião deles, todos devem cumpri-las. Não é justo que as regras sirvam somente para alguns. Neste caso, o professor se utiliza delas para conseguir o que deseja porém, em certos casos, se esquece de que elas existem e, em uma atitude de indiferença, serve de mau exemplo aos alunos. Isto é entendido pelos pesquisados como abuso de poder e que este fato não deixa de ser, para eles, em última análise, uma violência. Um deles comenta:

(...) os professores vivem xingando a gente porque mascamos chicletes em sala de aula. Outro dia o colega ficou sem fazer uma prova e tirou zero porque a professora havia dito uns dias antes que se pegasse mais alguém com chiclete na boca, esse alguém ficaria suspenso. Mesmo sendo dia de prova, ela suspendeu o cara. Uns dias depois, vimos a mesma professora grudando um chiclete, que ela tinha acabado de mascar, em baixo da mesa dela, durante a aula (...).(aluno 7^a. Série)

Hannah Arendt (1994: 9), ao falar de poder, autoridade e violência, define cada uma como palavras que se referem a fenômenos distintos e diferentes. Segundo a autora, o poder corresponde à habilidade humana não apenas de agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Segundo a autora, quando é dito que alguém está “no poder”, na realidade a referência é ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome.

Quanto ao poder e violência, segundo a autora, estes são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, destruindo-o e sendo incapaz de criá-lo. Como exemplo trago outro fato que ocorreu em uma escola de Cuiabá em 2005 divulgada pela redação da RMT Online:

Era por volta de 20h quando a diretora de uma escola particular da capital retornou ao local de trabalho e abriu os portões da escola para que os pais de um aluno, acompanhados de policiais, entrassem no estabelecimento de ensino. O expediente tinha sido encerrado duas horas antes. A diretora acendeu as luzes do pátio, das salas e todos passaram a vasculhar o local. Entraram em uma

sala e ouviram a voz de um garoto. “Posso sair daqui, tia? Estou com medo”. Era Rodrigo, nove anos, que havia sido colocado de castigo pela professora atrás da porta da sala e esquecido por ela dentro da escola.

O caso aconteceu em abril deste ano, mas só agora é revelado, depois que os pais de Rodrigo decidiram entrar com um processo contra a professora Rosa por tortura psicológica e danos morais. Os nomes citados nessa matéria foram trocados a pedido dos entrevistados.

O caso

Rodrigo foi para a escola naquela tarde de abril para mais um dia normal de aula, na terceira série do Ensino Fundamental. Era dia de prova de matemática. O garoto conta que a prova começou e, desatento, deixou cair o apontador no chão. A professora, que as crianças chamavam de “tia Rosa”, advertiu o aluno. Algum tempo depois, Rodrigo virou-se para trás para pegar um lápis de cor emprestado de um colega. Rosa entendeu que o garoto estava colando e o colocou de castigo em pé atrás da porta da sala de aula.

Acabou a prova, o sinal tocou e todos foram embora, menos Rodrigo. O motorista da van em que o garoto ia para casa cansou de esperar por ele e foi embora. A mãe de Rodrigo, em casa, estranhou a demora. Ela imaginou que o garoto estava com o pai, que chegou em casa por volta de 18h30 sem o filho.

Pai e mãe entraram em desespero. A primeira providência foi ligar para a escola. Ninguém atendeu. Ligaram para o motorista da van, que informou que Rodrigo não estava na escola quando ele foi buscá-lo. Os pais de Rodrigo então chamaram a polícia. A diretora da escola foi avisada do sumiço da criança. Pai, mãe, policiais e a diretora foram para a escola e encontraram o garoto.

Processo

“Eu perguntei pra ele o que tinha acontecido. Por que ele estava lá e quem o mandou ficar atrás da porta?”, disse a diretora Priscila em entrevista ao **RMT Online**. O menino simplesmente respondeu que a “tia” o mandou ficar lá e não sair do local até ela mandar. Ele explicou o que havia acontecido e, chorando muito, voltou para casa com os pais. Antes, porém, o casal registrou queixa na delegacia contra a professora.

No outro dia os pais foram até a escola conversar com a professora e cobrar uma explicação. “Ela nos disse que tudo não passou de um equívoco. Ela disse que tinha mandado meu filho voltar para a carteira, mas ele que quis ficar lá, em pé”, diz a mãe da criança. “Depois ela disse que meu filho tinha mania de se esconder e ela achou que era mais um das ‘gracinhas’ do Rodrigo e não se deu ao trabalho de procurá-lo”. O menino desmente a professora.

Os pais de Rodrigo decidiram processar a professora. “Não processamos a escola porque vimos o empenho da diretora em nos ajudar. Nós percebemos que ela não sabia o que estava

acontecendo com os alunos daquela professora”, explicaram os pais de Rodrigo.

A diretora da escola disse que a professora era recém-contratada e que situações como essa nunca haviam acontecido. Rosa foi demitida da escola depois desse episódio. “Há males que vêm para o bem. Descobrimos, de modo nem um pouco agradável, o método da professora. Ela foi desligada do quadro de docentes”. (RMTOnline: 2005).

Conforme mencionado anteriormente, Arendt define poder, autoridade e violência como palavras diferentes. Resta apenas definir a autoridade que segundo a autora, trata-se de um termo do qual abusa-se com frequência, e que pode ser investida em pessoas. Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pede que obedeçam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias. Conservar a autoridade requer o reconhecimento do respeito do outro sobre quem deve ser obedecido.

Zaluar (1992 : 136) retoma algumas idéias de Arendt comentando que a autora, atendo-se às sociedades ocidentais clássicas e modernas, não confunde a estrutura piramidal hierárquica do autoritarismo, baseada na obediência ao superior e, portanto, na desigualdade entre um nível e outro inerente à hierarquia, com outras formas de poder baseadas na coerção. O autoritarismo como forma de governo, conforme Arendt, basear-se-ia numa apropriação, pelo Estado, desta estrutura hierárquica da sociedade, apoiando-se na desigualdade entre os níveis e tendo ainda um corpo de leis ao qual se deve obedecer. A autoridade, baseada em legitimidade tradicional, exclui a utilização de meios violentos e coerção; fundamenta-se em um consenso social sobre quem deve ser obedecido, em que espaços e por meio de que valores e regras. Para a autora, onde a força é usada, a autoridade fracassou.

Sobre isso Freud (1930:149) afirma que “uma grande mudança só se realiza quando a autoridade é internalizada através do estabelecimento do superego. Os fenômenos da consciência atingem então um estágio mais elevado”.

Segundo Arendt (1992: 243) se partirmos do pressuposto de que, nas sociedades complexas, a educação escolar é o modo dominante por meio do qual as novas gerações são inseridas na tradição, isto é, o meio pelo qual as introduzimos no instável (e sempre inusitado) mundo do conhecimento sistematizado, haveremos de convir que alguns fantasmas têm rondado essa instituição secular. E o mais implacável deles talvez seja o que envolve a crise da autoridade docente. Este fato, na voz dos alunos, seria o correlato principal de grande parte dos efeitos de violência testemunhados no cenário escolar. Para Arendt,

(...) A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (...).Arendt (1992: 244)

Os alunos da pesquisa citam também como forma de violência o fato do professor mandar desligar ou entregar o celular. Neste fato observam que muitas vezes o próprio professor não desliga o seu celular e faz uso do mesmo durante as aulas, mas exige que o aluno abandone o seu. Um deles comenta:

(...) é muito chato... Eu fico brabo quando o professora manda a gente desligar o celular durante a aula. Chato porque se a aula não tá interessante eu uso ele pra acessar joguinhos.... não tenho grana prá ligações mesmo... aí eu sei que o tempo passa mais rápido e a aula acaba logo. A professora até já recolheu umas três vezes o meu celular e me devolveu no outro dia... agora, brabo mesmo eu fico quando vejo ela atendendo celular em aula ou fazendo ligação. Aí ela diz assim; trabalhem, é urgente! Aí ela fica de fofoca e se mata de rir na nossa frente. A gente assiste a tudo. Outro dia um colega reclamou e aí ela falou: quando você for professor a gente conversa sobre isso (...). (aluno 5ª. Série)

Assim, segundo os alunos, os professores fazem uso da autoridade para conseguirem o que querem. Trata-se, sem dúvida, de uma crise, ao mesmo

tempo, paradigmática e ética. Percebe-se que não há postura civilizada de ambos os lados, respeito, definição de papéis.

Arendt diz que

(...) embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (...). Arendt (1992: 239)

Quanto ao comportamento deste professor, onde a crise ética parece ter se estabelecido, Camargo (2006: 92), apresenta as idéias de Imbert, (2001: 15) onde este comenta que:

(...) o projeto ético pode reinscrever, no campo das práticas educativas, o reconhecimento da liberdade e singularidade essenciais ao sujeito, um existir que transcende o lugar predeterminado para o sujeito pelo discurso do Outro, autônomo, emancipado. O engajamento ético do educador diverge de qualquer tentativa que vise moldar, regrar, regulamentar ou normatizar comportamentos, pois trabalha no sentido de desfazer as identificações imaginárias que garantam o lugar do Sábio, do Civilizador, ou do Mestre (...). (Imbert, 2001:32).

E define que:

(...) Enquanto a **moral** responde ao objetivo de controlar e unificar o coletivo (as massas) e é imposta ao sujeito por mandatos exteriores a ele através das normas, padrões e regras, etc, a **ética** responde a apelos próximos daquilo que é mais íntimo e singular ao sujeito, porque lhe diz respeito. A ética diferente da moral está sempre coletiva, exige do sujeito que ele adquira uma discernibilidade particular, uma capacidade de apercepção crítica do mundo que não se deixa englobar, nem massificar por sustentar-se na singularidade do desejo subjetivo (...). (Idem, 2001:15).

Camargo (2006: 77), também traz a questão ética através de Kupfer (2000: 98) onde esta nos diz que a psicanálise pode transmitir ao educador uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa, como um saber que pode, dependendo das possibilidades subjetivas de cada educador, gerar uma filosofia de trabalho, onde o encontro daquilo que é ensinado com a subjetividade do mundo desejante de cada um torna possível a criação ou um pensamento renovado. Entretanto, diz a autora, é preciso que o educador renuncie em parte o poder de controle que a posição de professor lhe oferece, sem, contudo, abrir mão dele, pois é a partir desse poder que a Pedagogia extrai sua eficácia para reprimir e ensinar, já que precisa de energia libidinal sublimada e não sexualizada.

Outra forma de violência, segundo os alunos é ter que escrever várias vezes a tarefa não realizada anteriormente. Um deles comenta:

(...) Tenho letra feia. A professora vive implicando comigo. Diz que ao invés de fazer bagunça eu deveria fazer caligrafia. Quando faço algo que ela acha que tá errado, como por exemplo não fazer a tarefa em casa, ela faz um escândalo e como punição me manda escrever a mesma tarefa 4 ou 5 vezes. Fica no meu pé o tempo todo e diz que até eu sair da escola vou aprender a me comportar....fazendo cópias de textos cada vez que ela mandar (...). (aluno 8ª. Série).

Neste caso, penso que as atitudes educativas quanto à aplicação de castigos exigem que os professores usem bem a autoridade e as palavras dirigidas aos alunos, conversando com eles, e também escutando o que eles têm a dizer, de maneira interessada e supondo que estes castigos sejam compreendidos como coerentes, ou seja, como uma forma de construir algo.

Rosely Sayão (2007) psicóloga e colunista da Folha de S. Paulo, nos convida a pensar a respeito do castigo, amplamente usado por todas as classes sociais. Segundo ela, é um fato a impunidade ser considerada um grande mal e que se credite a ela uma boa parte dos problemas de violência, também. Contudo, o castigo costuma parecer eficaz porque produz efeitos imediatos, ou

seja, o aluno deixa de fazer o que não deve ou faz o que deve rapidamente. Mas tal efeito, segundo a autora, é efêmero. Além disso, o castigo físico tem mais a ver com o humor do professor ou com seu descontrole do que com o comportamento do aluno. De qualquer forma, um castigo corporal é uma violência física contra os mais novos e, portanto, não pode ser educativo. Para a autora, educar desde cedo com base em princípios visa à construção da autonomia; educar na base de regras produz infantilização. Desta forma, precisamos mais dos princípios do que das regras.

Mais uma situação considerada como violência para os alunos é ter que ir conversar com a diretora para assinar algum livro ou papel, como por exemplo um “termo de comportamento incorreto”, sem saberem do que se trata a “bronca”; terem que convocar os pais para vir à escola; receberem suspensão por um dia; ter que executar alguma tarefa de limpeza ou algum trabalho fora da sala de aula, etc. Em alguns casos onde o professor acusou os alunos de furto ou violência ao colega, os alunos consideram que eram injustiçados. Em outros, contudo, não. Os alunos concordam que em certos momentos necessitam de limites, principalmente quando excedem o seu espaço. Contudo, segundo os alunos, a forma de imposição destes limites deve ser administrada baseada em ensinamentos para que o aluno aprenda algo com isso e não tenha que recebê-los na base da repressão, autoritarismo, pois estes não ensinam nada.

Levando em consideração o que pensam os alunos, utilizo para discutir esse assunto Kupfer (2001: 129) que afirma que há *Violência da Educação*. Segundo ela, o esforço de humanização de uma cria humana não se faz sem uma ação, exercida pelo adulto sobre a criança, que não seja da ordem de imposição ou de uma injunção, ou seja, uma ação que merece o qualificativo de violenta. Violenta porque desde o princípio estaria submetendo o corpo da criança a uma ordem, a uma regulação, a um ritmo, a uma interpretação, que nada têm de natural, embora tampouco arbitrária. O adulto faz um corpo infantil entrar em sua própria ordem, onde estaria submetendo esse corpo a uma espécie de encaixe que impediria que outras possíveis significações pudessem vir a se manifestar. Neste caso, segundo a autora, não haveria escolha. O agente da imposição, por sua vez, também estaria submetido à imposição: a Lei, o simbólico, uma ordem

que exerce uma ação de restrição a algo que, sem ela, estaria desenfreado, na ordem do gozo. Assim, segundo a autora, quando se fala de Violência da Educação se está falando do caráter necessariamente violento que existe no estabelecimento da Lei. Essa seria a violência da Educação, inevitável e estruturante. Um outro nome para ela seria: violência simbólica. Esta, por sua vez, conforme a autora, se apresenta ao sujeito a todo o instante, a cada passo, em cada situação de aprendizagem, a cada confronto com o limite, com o não, com a morte.

A mesma autora nos traz que também há *Violência na Educação* e que esta se situa no campo social. Para a psicanálise, o campo social é aquele onde ocorre a constituição do sujeito na relação com o Outro, o sustentador da dimensão simbólica do campo social. O sujeito do inconsciente, do qual a Psicanálise trata, só se constitui nessa relação com o Outro, portanto com a dimensão simbólica do campo social. Este campo social, conforme a autora, refere-se aos lugares que um sujeito pode assumir nesse campo, nessa relação, bem como dos discursos que, a partir dessas posições, se desdobram.

Tudo isso transportado ao campo da Educação nos leva ao professor. Conforme Kupfer (2001: 136), o exercício da profissão de professor exige, para sua boa execução, que se estenda sob ele uma rede imaginária e simbólica que liga, articula, organiza, valoriza, prestigia e, portanto, atribui significação à prática individual de seus participantes. Esta seria, na visão da autora, uma questão complicada pois, a rede estendida sob a Educação estaria aos pedaços.

Pois bem, estando esta rede em pedaços, os alunos não demonstram mais a antiga reverência ao professor, reverência esta que em tempos passados os fazia tremer com um simples olhar que o professor lhes dirigia e que os chamava imediatamente à ordem. Agora, segundo a autora, não sabem mais o que estão fazendo na escola e não situam o professor em uma cadeia simbólica, ficando, por isso, entregues ao julgamento de suas idiossincrasias pessoais. Assim, segundo a autora, o professor não representa mais nada, não fala mais em nome de uma ordem trans-histórica, que o supera, e está jogado à sua imediata e trágica particularidade. Neste caso, cada um precisa sustentar em nome próprio a cultura construída por séculos.

Diante da falta da violência simbólica, diz a autora, aciona-se, no Campo da Educação, uma de natureza imaginária. A violência de natureza imaginária é uma resposta a esse professor colocado em posição de pequeno outro, ou seja, um semelhante. Aqui os alunos exercerão uma violência miúda, cotidiana, de pequenos ataques ao professor. Jogado em uma relação especular, em que os protagonistas são semelhantes, todos pequenos outros, o professor responderá à altura do achincalhamento, exercendo então uma Educação violenta. As conseqüências disso, segundo a psicanálise, permitem entender as ações dos alunos como uma busca desesperada de restituição, de reencontro com uma ordem. Mostra ainda que os alunos parecem ter em sua estrutura um mecanismo que é acionado quando o imaginário prevalece, e que se põe a fabricar restituições do simbólico, ainda que sejam tentativas falhadas.

Desta forma, pode-se entender que tanto aluno quanto professor necessitam de propostas educacionais que venham a oferecer uma efetiva rede de sustentação simbólica. Assim, o professor, mesmo sabendo que sozinho nada faz, pode buscar uma retomada desse simbólico, dessa tradição, e reatar com ela. Pode refazer a imagem que o levou a ocupar aquela posição e ensinar ao aluno, através do entusiasmo, associando as conquistas do pensamento humano com seu próprio desejo de saber.

Voltando novamente à questão da violência, para os alunos esta é entendida, ainda, como sendo algo “pesado”, que não só deixa marcas físicas, mas também emocionais. Nela, o professor estaria “misturando canais”, ou seja, estaria esquecendo que ele, professor, deveria conduzir o problema em questão de uma forma que o aluno pudesse rever o que fez de errado e aprender algo com seu erro. Ao contrário disso, além do professor ser violento, ainda demonstra ter atitudes bem piores que as dos alunos. Uma aluna contou o seguinte episódio:

(...) A sala tava muito quente. No intervalo eu e minhas amigas fomos buscar água em garrafinhas para tomar durante a aula. Como a professora tava no celular do lado de fora da sala, demorou para ela entrar. Pra se divertir a gente começou a jogar água nos colegas. Um deles não gostou e tacou uma garrafa para fora da janela. Enquanto eu saí pra buscar a garrafinha, a professora chegou. Aí ela não quis me deixar entrar na sala. “Como eu insisti, ela me chamou de “burra”, “desinteressada”,

“matadora de aula”, “você só serve prá correr atrás de homem mesmo!” etc. Aí, de tanto eu insistir, querendo explicar, ela puxou minha cadeira e jogou na minha direção e falou que se eu quisesse assistir a aula dela, seria do corredor. A cadeira acertou um colega. Ela fez de conta que nem viu. Outro dia a perna do colega tava toda roxa. Podia ter quebrado.(...) (aluna 7^a. Série).

Em alguns casos mencionados pelos alunos, estes reconhecem que deveriam sofrer alguma penalidade ou uma chamada de atenção pelo que fizeram, porém, muitas vezes, o professor, na opinião deles, faz uso da violência para resolver a questão com eles, onde o problema poderia ter sido tratado de forma mais sábia. Um dos alunos falava da “marca da violência”, onde não só o corpo a revela, mas também a alma. Segundo eles, quando o professor se torna violento, está fazendo uso indevido de seu papel de educador e assumindo uma postura de alguém com raiva, alguém irracional.

Como formas de violência por parte dos professores foram mencionadas ainda: Gritar com o aluno; jogar giz no aluno; jogar apagador no aluno; jogar cadeira nos alunos; puxar as orelhas; puxar o cabelo; dar tapa; chamar o aluno de fracassado, incompetente, drogado, sem rumo, traficante, seu bosta sem futuro; catador de lixo; delinqüente; chamar a mãe ou alguém da família de puta, bêbado, vagabundo, vadio, traficante, incapaz de educar filhos, ladrão etc.

Consideram como violência também, o fato do professor não aceitar críticas quando constatada sua má postura diante de determinados assuntos relacionados aos alunos e quando este se utiliza da violência velada, para conduzir a situação. O professor se autoriza, na opinião dos alunos, a ofender o aluno e questionar com ele (aluno) quem sabe mais e quem têm mais estudo e experiência colocando-se numa posição de superioridade e de autoritarismo.

Considero importante esclarecer a diferença entre “autoridade” e “autoritarismo”. Para tanto, me utilizo de Arendt (1994:63), que diz que “autoridade” pode ser aplicada às pessoas. Segundo a autora, existe a autoridade pessoal, como, por exemplo, na relação entre pai e filho, entre professor e aluno, etc. A sua característica é o reconhecimento sem discussões por aqueles que são solicitados a obedecer; nem a coerção e nem a persuasão são necessárias. (Um professor pode perder a sua autoridade seja por bater em

seu aluno seja por discutir com ele, isto é, seja por comportar-se como um tirano ou por tratá-lo como igual.) Segundo a autora, para que se possa conservar a autoridade é necessário o respeito pela pessoa ou pelo cargo. O maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e a maneira mais segura de arruiná-la é a chacota. Quanto ao “autoritarismo”, ao contrário da autoridade, está mais associado com a tirania, a ditadura, ou o domínio totalitário.

Outro aspecto mencionado pelos alunos diz respeito às tarefas de casa. Consideram uma violência quando a tarefa ou os trabalhos que são dados para serem feitos em casa não são cobrados posteriormente em aula, nem corrigidos ou aproveitados para dar seqüência aos conteúdos. Questionados se isso não se tratava de uma agressão, responderam que não porque a tarefa ou os trabalhos são cobrados em provas. Estes são uma imposição por parte do professor e da escola; valem nota e servem como critério para a aprovação do aluno. Segundo os alunos, em certas tarefas é preciso investir em material ou cópias para executar o trabalho e isso pode gerar despesas e conflitos na família, que muitas vezes não têm esse dinheiro sobrando. Fica pior quando o professor desconsidera a atividade feita. No caso da tarefa, alguns professores chegam a punir o aluno que não a fez, porém, na maioria das vezes apenas perguntam quem fez mas não a corrigem ou não fazem uma devolução quando esta é recolhida. Assim os alunos entendem que, se tratando de um método avaliativo, passa a ser uma violência sim, por parte do professor, quando este ignora a tarefa ou os trabalhos realizados pelos alunos.

Questionados sobre possíveis tentativas para resolver estas situações, os alunos comentaram que em anos anteriores não conseguiam levar estes fatos para a direção pois acabavam, posteriormente, sofrendo novas violências e sendo oprimidos pelos professores que tomavam conhecimento das queixas. Hoje em dia conseguem ter maior acesso a atual direção que se mostra mais aberta e disposta a escutar o que os alunos têm a dizer. Contudo, um pouco de medo ainda persiste e por esse motivo são poucos os assuntos levados para a direção. Os alunos chegaram a comentar casos onde direção e professores se uniram e onde os alunos sofreram severas restrições quando decidiram questionar as formas de “educar” do professor e dos “métodos educativos” utilizados pela

escola. Segundo os alunos, houve casos de expulsão e transferências injustas de estudantes por estes terem dito aquilo que acreditavam estar acontecendo de errado na sala de aula, na relação entre professor e aluno. Na visão deles, quando estas situações acontecem, poucos pais apóiam os filhos porque não sabem o que acontece na escola. Para os alunos, os pais delegam a educação para a instituição e, para se protegerem da culpa de não terem educado seus filhos, acabam acreditando apenas na versão apresentada pela direção. Entendem estes fatos como uma violência porque é sempre o aluno que sai perdendo, de todas as maneiras. Ainda segundo os alunos, o professor não conta todos os fatos da estória à direção e nem aos pais; conta outra versão que o auxilia a sair ileso.

Para finalizar, o que pude verificar e que me pareceu ser mais relevante, após a escuta realizada, é que os alunos percebem muito fortemente que há violência na escola, tanto física quanto psíquica. Estes verbalizam que sabem que a violência existe em toda a escola e que esta se espalha por vários setores. Contudo, segundo os pesquisados, a violência que acontece entre professor e aluno - que é muito mais psíquica do que física - deixa marcas maiores e mais profundas. A violência física, conforme os alunos, é compreendida e superada de maneira mais rápida. A violência psíquica, por outro lado não, principalmente quando parte da figura do professor. Isto porque, o professor é entendido, pelos alunos, como alguém que ensina, além de conteúdos didáticos, respeito, cidadania, atitudes, que serão carregadas para o resto da vida. Os alunos atribuem ao professor a imagem de um segundo pai ou uma segunda mãe e que, portanto, esperam deste, além de limites, compreensão, diálogo e, se possível, um pouco de carinho.

Camargo (2006:100) trás o pensamento de Lajonquière (1999: 167) que chama a atenção para o sentido etimológico de *educare*:

Educar vem do latim *educare* que significa criar, alimentar, ter cuidados com, adestrar animais, formar e instruir (Não poucas vezes, afirma-se de forma errada que educar procede de *educare*. Porém, o termo português que corresponde nesse caso é *eduzir*, ou seja, fazer sair, pôr fora. Obviamente, essa outra procedência etimológica é reivindicada toda a vez que se pretende afiançar a

equivalência entre o ato de educar e o desenvolver capacidades maturacionais). Por outro lado, parece ser que se diferencia de seu sinônimo originário criar só a partir do século XVII. Por sinal, talvez seja por conta dessa distância que na língua francesa se utiliza o termo “élever” a respeito de tanto de animais quanto de crianças (élever des animaux/élever des enfants), bem como os alunos são chamados de “élève”. Em sua acepção poética, educar significa moldar, esculpir, escrever. É nesse sentido que aparece, por exemplo na frase “teneros mores seu pollice ducere”, isto é, “moldar os caracteres tenros como se fosse o polegar”. Assim sendo, na educação atualiza-se algo da ordem de uma marca que molda, possibilita certa condição existencial, bem como burila o ímpeto próprio da “animalidade”. Em suma, parece ser pertinente afirmar que educar significa, simplesmente, endireitar.

O mesmo autor afirma que:

(...) educar é transmitir marcas simbólicas, pôr em ato um processo de filiação simbólica, de sujeição a ideais, desejos, sistemas epistêmicos, pelo qual dívidas simbólicas e imaginárias são contraídas. Ou seja, o ato educativo, ao veicular conhecimentos, leva junto na boléia saberes existenciais (“uma cota de saber-fazer com a vida, ou seja, um savoir-vivre”) que são marcas simbólicas advindas do passado, seja um passado presente na história da humanidade, sejam infinitos passados presentes nas histórias subjetivas de cada família, de cada professor posicionado na frente de seus alunos. Desta feita, uma educação longe de ser – como pensa a (psico)pedagogia moderna – o resultado de um “ajuste ao meio” atual ou futuro, é ao contrário, o efeito da produção de um lugar numa história para um sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado. Apenas reconhecendo-se numa história como um sujeito pode-se recuperar para si o desejo recalcado na série dos acontecimentos passados, na história vivencial dos antecessores. Usufruto do desejo que nos humaniza, pois nos projeta para um futuro (...). Idem, (1999:168-171)

Os alunos comentam que os desentendimentos que ocorrem entre professor e aluno, que têm como conseqüência a violência psíquica, interferem no convívio deste aluno com o professor para o resto do período de tempo em que serão obrigados a conviver um com o outro, no mesmo ambiente, na mesma escola. Isto comprometeria, além do aprendizado do aluno, o desempenho do mesmo. Assim, se o professor deixa marcas através da violência psíquica, este aluno, segundo os pesquisados, sofrerá uma decepção, que poderá levá-lo a desacreditar no professor e no ensino, a ponto de desistir de estudar. Segundo os pesquisados, o professor é aquele que possui o máximo do conhecimento, é

aquele que serve de exemplo para tudo, é um ídolo. Os alunos consideram que o aprendizado, a forma de assimilar os conteúdos, a prática de ensino, está diretamente associado à forma como o professor conduz as questões conflituosas com os alunos, dentro e fora da sala de aula, bem como da forma como ele se porta em frente aos alunos na sala de aula.

Freud nos escreve em “Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise – Conferência XXXIV (1933) que:

(...) a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente solúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. E, ademais, devemos levar em conta o fato de que os objetos de nossa influência educacional têm disposições constitucionais inatas diferentes, de modo que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças (...).

Desta forma, segundo os próprios alunos, o papel do educador vai muito além daquele de expor os conteúdos em sala de aula, exigindo máxima atenção e dedicação de todos, numa tentativa de moldar, regradar, regulamentar ou normatizar o comportamento dos alunos, o que pode levar à violência física, caso o aluno não responda a tais métodos.

O papel do educador, na minha opinião, deve ser o de educar para o pensar e o agir do aluno, oportunizando a ele condições de conduzir seu próprio projeto de vida, incentivando-o a buscar alternativas para o futuro que não passem pelas vias da violência.

2.2 – VIOLÊNCIA NA VOZ DOS ALUNOS: DESAFIO À PRÁTICA DOCENTE

Burro (ou Camelo) – São os animais do deserto (nihilismo). Carregam, carregam com fardos até o fim do deserto. O Burro tem dois defeitos: o seu Não é um falso não, um “não” do ressentimento. E, ainda mais, o seu Sim (...) é um falso sim. Julga que afirmar significa carregar, assumir. O Burro é, em primeiro lugar, o animal cristão: carrega com o peso dos valores ditos “superiores à vida”. Depois da morte de

Deus, carrega-se a si mesmo, carrega com o peso dos valores “humanos”, pretende assumir “o real como ele é”: por conseguinte, ele é o novo Deus dos “homens superiores”. De uma ponta à outra, o Burro é a caricatura e a traição do Sim dionisíaco; afirma, mas só afirma os produtos do niilismo. As suas longas orelhas opõem-se, pois, às orelhas pequenas, redondas e labirínticas de Dioniso e de Ariana.

(Gilles Deleuze, 1990, p. 30)

(Verso extraído do texto de Sylvio de Sousa Gadelha Costa: 2005:1270 – De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir Burro ou Camelo).

A violência escolar tem se constituído, nos últimos anos, em um problema social de amplitude mundial. Intensamente divulgada e explorada pelos meios de comunicação, tornou-se tema de debate público e vem despertando o interesse de alguns pesquisadores, nos quais incluo a minha pessoa. O fenômeno, que possui determinações complexas, acaba por gerar uma espécie de “guerra” não declarada, onde encontramos apenas perdedores: os professores, pelo estresse físico e psíquico a que estão submetidos, e os alunos, por terem a sua frente mais um obstáculo na construção de seu conhecimento, imprescindível para o exercício da cidadania.

A escola, que chegou a ser chamada de “segundo lar”, aparece hoje, na visão de alguns, como “local perigoso”, onde não há previsibilidade sobre o que pode acontecer. A presença mais intensa da violência, no cotidiano da escola, tem aumentado a complexidade da relação entre professor e aluno e tornado mais agudos os conflitos próprios da relação. Ao aluno, a figura do professor parece, muitas vezes, distante e repressora. Ao professor, a figura do aluno, passa a ser uma ameaça constante. 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.

Endo (2005: 195) fala que justamente porque a violência é uma experiência intrínseca e fundante do aparelho psíquico é que não haverá meios para o sujeito de não ser profundamente marcado por ela. Seja por intermédio do sentimento de responsabilidade, ou de exacerbação do sentimento de culpa, ou da construção de modelos identificatórios plausíveis e outros insustentáveis, ou das formas de

relação pré-genitais afogadas na repetição compulsiva; seja em todas as formas de heterodestrução que degradam, ao mesmo tempo, o sujeito que as comete impactando o psiquismo e excedendo-o desde fora. Ante a violência, o sujeito psíquico experimentaria, sempre, um impasse e um paradoxo.

Para Miriam Abramovay (2002: 300), pesquisadora da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura), situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola – lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. Estas mesmas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para alunos como para professores.

A autora traz, um estudo realizado em 2001, onde mostra que, além das conseqüências diretas, a violência tem desdobramentos que afetam negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem.

Segundo a pesquisa, quase metade dos alunos pesquisados sustenta que a violência no ambiente escolar faz com que não consigam se concentrar nos estudos. O percentual para Cuiabá –MT não foi significativo em relação às demais capitais brasileiras pesquisadas. A segunda maior parcela de alunos é composta por aqueles que afirmam ficarem nervosos, revoltados com as situações de violência que enfrentam nas escolas. Destes, 39% pertencem a Cuiabá. A terceira mais mencionada conseqüência no ambiente escolar, registrada pelos alunos, é a perda da vontade de ir à escola. Entre estes, Cuiabá ficou com 34%.

A pesquisa mostra, ainda, que os alunos não apenas aparecem como vítimas da violência, como também são os que mais sofrem as suas conseqüências em termos de comparecimento escolar. Como resultado, as violências no ambiente escolar, impõe aos alunos graves conseqüências pessoais, além de danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança, prejudicando o seu desenvolvimento pessoal.

As mobilizações sociais que tentam conduzir as questões da violência vêm crescendo em todo o país. Estas iniciativas têm sido tomadas como um caminho para uma ação coletiva contra a destrutividade enunciada pela violência, visível

nos danos causados além do patrimônio, às pessoas na instituição escolar. São programas realizados mediante grupos de reflexão, campanhas internas em sala de aula, passeatas pelos bairros, petições às autoridades municipais e estaduais, declarações à imprensa, tentativas de construir redes de relações sociais com a coletividade local, etc. A própria escola pesquisada faz esta tentativa, ao trazer para a escola projetos ou programas do Ministério da Educação como o PROEXT (Programa de Apoio à Extensão Universitária), citado anteriormente, através do NIEVCI (Núcleo Interinstitucional de Estudo da Violência e da Cidadania) e da Universidade Federal do Mato Grosso; programas da UNESCO, como escola aberta. Estes programas visam atingir a tentativa de satisfação das necessidades dos jovens; o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo; a preocupação com um tempo não escolar a ser assumido pela instituição e a ser programado em interação com a comunidade; criar relacionamentos positivos entre alunos, professores e funcionários, e outros.

A aceleração no ritmo destas transformações sociais acaba por imprimir, no conjunto de saberes necessários à prática docente, um caráter relativamente efêmero. Reivindicam, assim, um processo de formação perene, na qual “saber reinventar sua prática todos os dias” seja 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, a supressão de recreios, a repetição de cópias de tarefas, a suspensão de aulas, tem-se mostrado ineficaz.

Como ressalta Guimarães (1990:80):

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.

Speller (2005) traz, em suas palavras, algumas idéias que talvez possam ser úteis ao educador que se propõe a uma nova possibilidade de visão e que pretende oferecer métodos de ensinamentos renovados:

A psicanálise talvez possa dar alguns nortes. É importante que os professores possam encontrar possibilidades novas de pensar-se, pensar ao outro, ao Outro e à educação. Que os professores examinem em si a violência, a criança, o adulto trágico. Que trabalhem em grupo, com os demais, tentando transformar a escola. A circulação da palavra é possibilitadora do novo (...). (SPELLER, 2005, p.115).

O Outro mencionado pela autora refere-se em psicanálise à linguagem, à cultura, ao lugar onde as palavras ganham sentido, onde se organizam as significações. O professor como Outro, será destinatário do desejo de saber do aluno.

Segundo Camargo (2006), Kupfer parece chamar a atenção dos educadores para que se posicionem de maneira menos obsessiva frente às aprendizagens dos educandos, a fim de serem capazes de promover o aprendizado sem desconhecer que cada aluno se manterá fiel a modos de pensar subjetivos, uma vez que o sujeito só ouve (e escuta) de acordo com seus desejos, recortes e singularidades. Assim, os alunos, segundo a autora,

Ouvirão o que lhes convier e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente, uma manifestação perversa ou delinqüente. A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que pela via de transmissão única aberta entre ele e o professor – a via de transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente. Se um professor souber aceitar essa “canibalização” feita sobre ele e seu saber (sem, contudo, renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via de transferência, o aluno “passará” por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos. (Kupfer, 2000:98)

A respeito desta “canibalização” que a autora fala, penso que todos – professores, alunos, adolescentes, escola – fazemos parte deste processo canibalístico e que este assunto merece destaque em outro trabalho de pesquisa por se tratar, na minha opinião, de um assunto bastante interessante e importante.

Neste momento ressalto apenas que as violências apontadas na voz dos alunos da pesquisa sugerem a necessidade de mudança. Isto implica em desenvolver um processo no qual esteja assegurado que todos os alunos tenham acesso às oportunidades oferecidas pela escola em que estudam. Para tanto, todo o corpo educacional deverá receber uma preparação apropriada no decorrer de seu exercício profissional e durante sua vida porque, esta mudança, requer uma revisão na forma de pensar e agir e nos valores para os profissionais da educação. Estes métodos inovadores poderão afetar, de forma direta ou indiretamente, a sociedade em geral que, por sua vez, está repleta de desigualdades, refletidas, diariamente, no sistema educacional.

A importância desta revisão de práticas docentes está, também, no fato de que poderá proporcionar princípios orientadores para a estruturação psíquica do aluno, levando em conta que este é composto pelas dimensões físicas, intelectual, emocional. Entre as metas desta revisão, poderiam estar associadas propostas de mudança no olhar, na forma de entender a educação, por parte do docente - como sugerem as idéias de Speller (2005), acima mencionadas - e onde este pudesse oferecer, em seu método de ensino, possibilidades ao aluno de pensar, refletir e aprofundar os conhecimentos da natureza humana. Para tanto, se faz necessário que os educadores consigam olhar a educação, ainda, como promotora de uma filosofia de vida.

Quanto à escola, a meu ver, faz-se necessário, a responsabilização coletiva em termos da consolidação de uma política de garantia de direitos que reverta a lógica da vitimização ou culpabilização, ou uma leitura totalizadora do fenômeno da violência como se este pudesse ser desconectado da teia de relações que o constitui. Cabe o desafio, aos educadores, de rastrear as cenas constitutivas de violência e os efeitos que são presenciados para que sejam identificados os dispositivos de poder inerentes a ela, buscando a construção de

estratégias na condução da violência, além das mencionadas anteriormente, ações voltadas para a promoção de uma cultura de paz. Para tanto, torna-se importante a criação de um espaço formativo para os professores que ofereça maior capacitação para o enfrentamento da violência através de ações mais diretas de educação e de um trabalho pedagógico onde alunos e professores possam ser parceiros nas conquistas do conhecimento. Esta capacitação poderá oferecer ao professor, conforme mencionado anteriormente, o entendimento da necessidade de escuta e de diálogo tornando possível a realização de uma compreensão das mensagens contidas nos atos de violência, ou do significado oculto, obscurecido e, até mesmo, silenciado e implícito na necessidade destes atos.

Fica o seguinte questionamento: pode-se pensar uma educação que leve em conta o sujeito? Kupfer (2001:125) responde:

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia a preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo.(...) Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela idéia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais nada pode saber – nem professor, nem aluno – saberão que nada de sua aprendizagem está determinada.

Camargo (2006:98) afirma que, ainda que educar esteja fadado ao insucesso e ao impossível, não quer dizer que seja irrealizável, pois a intervenção do professor, na relação com o aluno, apresenta resultados que muito ultrapassam o vislumbrado pelo primeiro, pois os efeitos gerados a partir de sua atuação dependerão do desejo imprevisível do aluno de fazer o que bem entender (e puder) com aquilo. Segundo Kupfer (1997:59): *“Impossível não é sinônimo de irrealizável, mas indica principalmente a idéia de algo que não pode ser jamais*

integralmente alcançado: o domínio, a direção e o controle que estão na base de qualquer sistema pedagógico”.

O texto de Costa: (2005:1270) poderá nos auxiliar a pensar a vida e os desafios do professor. Este nos coloca, poeticamente, que:

(...) Professores não são burros ou camelos, mas podem *devir* (“tornarse”) um ou outro, conforme a maneira como agenciam seus encontros com a realidade, a alteridade, com seus pares, com práticas e discursos (inclusive psicopedagógicos), com o conhecimento, com seus alunos, com suas lutas políticas e, sobretudo, com a vida. Ora, o exercício da profissão de professor pode transformar-se num deserto, isto é, em algo insípido, sofrível, doloroso e frustrante, se submetido a valores ou entidades transcendentais, universais, abstratos (O Bem, O Mal, A Verdade, A Justiça, Deus etc.), dados de antemão, exteriores às relações concretas que eles efetivamente vivem nesta, com e por esta vida: a vida que de fato têm e experimentam, com suas delícias e seus dissabores, com suas alegrias e horrores. Devir burro (ou camelo) é agenciar-se à vida pela falta, pela carência, na medida em que os olhos, as aspirações, as motivações e referências para a ação se encontram aprisionados a entidades ou valores idealizados (puros modelos de perfeição), vinculados a um além da vida. Nesse movimento, a vida que efetivamente temos e levamos é desvalorizada (pois assumi-la consiste em carregar fardos) em proveito de outra, improvável, que sequer se pode nos dar à experiência. Seguindo esse raciocínio, não surpreende que ela, então, torne-se tão enfadonha, doente, ressentida, fadada a repetir-se monotonamente pela imitação do mesmo. Se o burro ou o camelo estão aqui associados ao deserto, é porque fizeram e fazem de suas vidas essa enfadonha, cansativa e triste travessia, movida por uma *vontade de nada*, isto é, justamente por essa disposição que caracteriza o niilismo. Este, por seu turno, alimenta-se do ressentimento e estagna-se na paralisia: “É por tua culpa que me encontro nessa condição!”, “Se não fosse por você, eu...!”. Nestes termos, devir burro, ou camelo, implica deixar-se tomar e guiar por atitudes reativas, sempre segundas (condicionadas a outras), o que caracteriza a incapacidade de afirmar a si mesmo e à vida com um *Sim* substancial, ativo, primeiro, vital – aquilo que Nietzsche chamava de *amor fati*. Porém qual a razão de o niilista (burro ou camelo) se quedar estagnado, tornando-se incapaz de movimentar-se e de agitar sua própria vida? É que, sob o domínio do medo e da amargura, acovardado, acomodado, acostumado em apenas repetir – por obrigação, por dever moral, por efeito de sua submissão a toda sorte de “valores superiores” – o que lhe disseram que era sensato, correto, bom, enfim, a seguir de acordo com o rebanho, ele já não possui discernimento do que pode, de suas potências, de suas próprias capacidades inventivas e de criação de valores. Para tanto, teria de abrir-se ao inusitado, ao imponderável, às contingências, à aventura mesmo de viver (e ensinar), o que só se

torna possível por meio da experimentação, da criação e da invenção. Mas isso, entretanto, requereria dele disponibilidade para abandonar velhos hábitos, valores atemporais e ditos superiores, comodismos e “chaves do tamanho” (aquelas que supostamente abrem todas as portas), bem como disponibilidade para a coragem de correr riscos, ou seja, acolher e afirmar o sofrimento e a alegria que eles implicam, com eles aprendendo a conviver. Que os professores se disponham a isso: eis o desafio! Talvez, então, a cada pequeno acontecimento, a cada vez, a cada situação, a cada encontro, a cada devir-minoritário, ensinar e aprender possam ser reinventados e afirmados, mesmo que provisoriamente, mesmo que em sua finitude, em nome desta e por esta vida. Numa entrevista, Deleuze dizia que o problema não era ter de atravessar, mas nascer em desertos; ao que eu acrescentaria, “viver” e morrer neles sem tê-los experimentado (...).Costa: (2005:1270)

Assim, por concordar com o pensamento do autor, trago, ainda as palavras de Adorno que me parecem complementar as idéias acima:

(...) nem mesmo os conhecimentos psicanalíticos garantem que uma educação contra a barbárie obtenha os resultados desejados, por mais ética que seja a atuação do educador frente a seus alunos. Contudo, compartilhar a opinião de que *“o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência (da Educação) provocaria por si uma mudança”* (...).(Adorno, 1995:157).

Não houve a intenção de se esgotar a complexidade do tema com relação aos aspectos que aqui foram estudados. Trata-se de apostar nesta complexidade que uma mudança de paradigmas exige, de modo que os professores possam questionar seus saberes, posicionando-se enquanto educadores responsáveis pela inserção social dos alunos e, a partir disso, fazer com que algo novo surja no lugar das impossibilidades e da violência, implicando-se no que ocorre na escola.

3. CAPÍTULO III

SOBRE AS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES E O AMOR

Você talvez não encontre tudo no lugar,
Amigo, ao entrar aqui.
Mas, este é um lar onde moram crianças,
Nós as amamos muito.
Você pode encontrar marcas de dedinhos
E manchas na parede.
Quando as crianças se forem, nós iremos limpá-las,
No momento estamos jogando bola.
Há porém, uma coisa da qual temos certeza,
Essas crianças nos foram dadas por empréstimo.
Num dia estão sempre à sua volta,
Da próxima vez em que olha, já sumiram.
Teremos então uma casa arrumada,
Quando estiverem por conta própria.
No momento, é aqui que as crianças moram,
Um lar amado e bem utilizado.

Judith Bond

Quando se fala em violência na escola associa-se a esta idéia, na maioria das vezes, as famílias dos alunos, sob a denominação de “famílias desestruturadas”, “desajustadas”, eximindo as escolas da responsabilidade de construir e incluir, no seu cotidiano, práticas pedagógicas que considerem seus alunos e suas famílias.

Segundo Áries (1978: 132), a noção de família modifica-se de acordo com o momento social, histórico e cultural da sociedade. Um estudo iconográfico mostrou o novo lugar assumido pela família na vida sentimental dos séculos XVI e XVII e verificou que as variadas formas de ser família e como elas se modificam estão baseadas na mudança das relações entre os indivíduos de uma sociedade. Segundo o autor, a família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. A vida comum corresponde a uma necessidade de intimidade e, também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero da vida.

Hoje, conforme o autor, a família vive do momento em que a burguesia não suportou mais a pressão da multidão, nem o contato com o povo. A burguesia cindiu e retirou-se da vasta sociedade polimorfa para se organizar à parte, num meio homogêneo, entre suas famílias fechadas, em habitações previstas para a intimidade, em bairros novos, protegidos contra toda contaminação popular.

O mesmo autor diz, ainda, que a justaposição das desigualdades, outrora natural, tornou-se intolerável e que a repugnância do rico precedeu a vergonha do pobre. A nova sociedade assegura a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características devem ser respeitadas, ou seja, cada pessoa deve parecer como um modelo convencional, com um tipo ideal, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão e, digo eu, de exclusão.

Para Polanyi (2000), que estuda as transformações de nossa época, as implicações sociais de um sistema econômico particular e a economia de mercado que atingiu a sua plenitude no século XIX não reduziram o homem à mão-de-obra e a natureza à terra. Para o autor, a sociedade que assistiu a tragédia da Revolução Industrial foi convocada a se libertar, não pela insensibilidade e ganância dos capitalistas em busca de lucro, mas através da devastação social de um sistema incontrolado, a economia de mercado.

O autor relata o início da economia de mercado na Inglaterra descrevendo o processo de cercamento das terras para a criação de ovelhas cuja lã serviria de matéria prima para a indústria têxtil. Até então a terra era usada para a agricultura, de onde as famílias, que nela viviam, retiravam seus alimentos. O início do mercantilismo e, posteriormente, a revolução industrial tornaram necessário um outro modo de produção que pressupunha uma estrutura de mercado em que houvesse rápida troca e consumo de todos os bens. Assim, a terra cercada passa a valer muito mais, a agricultura perde valor e o homem passa a se desprender cada vez mais da terra. Passa a ficar preso, a partir de então, à produção que é realizada nas cidades em que estas congregam uma multiplicidade de mão-de-obra e de matérias-primas trazidas pelo comércio e outras manufaturas. Estas mudanças da infra-estrutura de produção acarretam uma série de mudanças jurídicas na busca da legalidade desse novo estado social em que tudo é mercadoria. Passa-se a regulamentar, enquanto mercadoria,

o trabalho, o uso da terra, a moradia, as relações de formação profissional e inclusive as relações familiares. Isto exige, da vida concreta e cotidiana, grandes transformações, em que a relação entre as pessoas, o espaço físico, a arte e a cultura – que expressam os sentimentos e as idéias de um determinado tempo – as representações de imagens e palavras passam a ser introjetadas e reprojctadas pelo sujeito, passando a construir e permear seus vínculos, que acabam sendo regidos, também, pelo Capitalismo e a Globalização.

O Capitalismo e a Globalização levam a uma veloz alteração dos vínculos, que se fragmentam e se transformam na urbanização, na supremacia da cidade, trazendo para o centro uma visão cosmopolita e a realidade da pobreza. Para Jeremy Seabrook (*apud* Bauman, 1999:87)

(...) A pobreza não pode ser “curada”, pois não é um sintoma da doença do capitalismo. Bem ao contrário: é a evidência da sua saúde e robustez, do seu ímpeto para uma acumulação e esforço sempre maiores... Mesmo os mais ricos do mundo se queixam sobretudo de todas as coisas de que se devem privar... Mesmo os mais privilegiados são compelidos a carregar dentro de si a urgência de lutar para adquirir (...).Seabrook (*apud* Bauman, 1999:87).

Para Bauman nossa sociedade é uma sociedade de consumo e o consumidor é uma pessoa em movimento e fadada a se mover sempre.

Desta forma, o homem transformado em mercadoria, fica atravessado pelo desejo de ir além, onde aquilo que antes lhe satisfazia, não lhe satisfaz mais, e onde o desejo maior é o de conquistar o Centro do Universo. O que é difícil compreender é que o Capitalismo não têm como principal meta satisfazer as necessidades e desejos do homem, e sim lucrar e capturar o sujeito na sua falsa necessidade, ou seja, na sua falsa satisfação. Como exemplo podem ser citadas as marcas de certos produtos que funcionam como aparente e temporário preenchimento desse vazio, onde o indivíduo esvaziado busca a realização de um desejo ilusório e busca um reconhecimento, como ser humano, por parte do outro e do Outro.

Quanto à Globalização, esta está na ordem do dia, uma palavra que, segundo Bauman, é da moda e que rapidamente se transforma em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir todas as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para o autor, todos nós estamos, a contragosto, por desígnio ou à revelia, em movimento. Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança. E no entanto, continua o autor, os efeitos dessa nova condição são radicalmente desiguais. Alguns de nós, tornam-se plena e verdadeiramente “globais” e alguns se fixam na sua “localidade”, algo que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida.

O autor fala que ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social. Os desconfortos da existência localizada compõem-se pelo fato de que, com os espaços públicos removidos para além do alcance da vida localizada, as localidades estão perdendo a capacidade de gerar e negociar sentidos e tornam-se cada vez mais dependentes de ações que elas não controlam. Assim, uma parte integrante dos processos de globalização é a progressiva segregação espacial, a progressiva separação e exclusão.

John Kavanagh (*apud* Bauman, 1999:79), do Instituto de Pesquisa Política de Washington, afirma que:

(...) a globalização deu mais oportunidades aos extremamente ricos de ganhar dinheiro mais rápido. Esses indivíduos utilizam a mais recente tecnologia para movimentar largas somas de dinheiro mundo afora com extrema rapidez e especular com eficiência cada vez maior.

Infelizmente, a tecnologia não causa impacto nas vidas dos pobres do mundo. De fato, a globalização é um paradoxo: é muito benéfica para muitos poucos, mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial (...). (Kavanagh, *apud* Bauman, 1999:79).

Para Bauman (1999:77) a integração e a divisão, a globalização e a territorialização, são processos mutuamente complementares, mais precisamente,

são duas faces do mesmo processo : a redistribuição mundial de soberania, poder e liberdade de agir desencadeada (mas de forma alguma determinada) pelo salto radical na tecnologia da velocidade. Segundo o autor, é por causa dessa coincidência e desse entrelaçamento das duas tendências aparentemente opostas, ambas desencadeadas pelo impacto divisor da nova liberdade de movimento, que os chamados processos “globalizantes” redundam na redistribuição de privilégios e carências, de riqueza e pobreza, de recursos e impotência, de poder e ausência de poder, de liberdade e restrição.

Para o autor, as quase soberanias, as divisões territoriais e a segregação de identidades promovidas e transformadas numa “obrigatoriedade” pela globalização dos mercados e da informação não refletem uma diversidade de parceiros iguais. Para ele, o que é opção livre para alguns, abate-se sobre outros como destino cruel.

Desta forma, no mundo globalizado, o Capitalismo avança cada vez mais. Milton Santos, professor e geógrafo, brasileiro, traz importantes contribuições à compreensão do processo de globalização contrapondo uma ordem global a uma ordem local. Segundo ele, a ordem global é o neoliberalismo onde ocorre a concentração financeira, a dominação por uma verticalidade que se origina de pontos em rede, ligados às regiões centrais da economia do planeta e que desterritorializa o cotidiano. A ordem global prima pela velocidade da informação que não pode ser processada, pela fluidez com que penetra e transforma a ordem local, gerando uma imensa massa de excluídos. A ordem global possui como principal característica a fragmentação do território.

Em contrapartida, a ordem local se caracteriza pela territorialidade, onde se dá a intimidade, a solidariedade, a cooperação, a emoção, a afetividade, a comunicação. Para o autor, cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente.

Neste processo global e capitalista o cidadão fica à mercê da economia de mercado onde não mais existe uma lei, ficando subordinado ao poder do mais forte, correndo a todo instante ao risco de perder o emprego, o que trará um impacto enorme à vida do sujeito e a de sua família. O desemprego, por sua vez, torna difícil uma família permanecer unida, principalmente quando o pai está sem

emprego e os filhos são adolescentes e não conseguem entrar no mercado de trabalho. Em muitos destes casos a mulher acaba assumindo as despesas da família e a sustenta como possível financeiramente, com o trabalho que consegue. Como isso exige que ela saia de casa, sobra para as crianças e os jovens enfrentar o desamparo e a violência, seja em casa, na rua ou na escola, por não haver uma estrutura social que os receba em tempo integral.

Este é um aspecto, cada vez mais presente no momento atual do processo de globalização, que merece ser mencionado e que perpassa o sujeito através das relações de produção - o desamparo. É este também considerado um dos eixos principais que permeia o Capitalismo. O desamparo está presente na relação com o outro. Sem a presença e o reconhecimento do outro, nos sentimos desamparados. O desamparo move o sujeito e estrutura a relação dele com o indivíduo que o cuida - o outro, e com a família, dentro de uma determinada cultura e lugar social – o Outro.

Este desamparo, efeito da Modernidade, associado ao Capitalismo e à Globalização, sugere grandes transformações no mundo e nos vínculos humanos em que aparece pois, manifestado sob a forma de intolerância frente a diversidade, oportuniza a passagem ao ato, muitas vezes manifestada na violência. Isso, por sua vez, terá seus reflexos na sociedade, no trabalho, nas relações familiares do sujeito e inclusive nas escolas.

Outro efeito da Modernidade, associado ao Capitalismo e à Globalização, é a mudança que surge nas relações em que o homem é transformado em mercadoria, em produto de uso imediato e barato, possível de ser descartado na lata de lixo da sociedade ou depositado em determinadas instituições.

Por fim, ficam a família e a escola à mercê dos efeitos desse processo moderno, global e capitalista, onde tentam conciliar e reinventar constantemente formas para lidar com a violência que surge da fragmentação do território e do mundo contemporâneo, onde o indivíduo passa a ser apenas “mais um”, desamparado e constantemente em busca de um reconhecimento, diante do intolerável.

Para Áries (1978: 132), o sentimento da família, o sentimento de classe e o sentimento de raça surgem como manifestações desta intolerância diante da diversidade e de uma preocupação de uniformidade.

Segundo Roudinesco (2003: 40), a decadência do patriarcado causou na Europa um grande temor do feminino, antevia-se uma emasculação e uma feminização da sociedade. Produziu-se uma ideologia que satanizava a mulher, vista como fonte do caos e da destruição social.

É nesse clima, segundo a autora, que Freud pode produzir a psicanálise, onde posteriormente “inventa a família Edipiana”. Na sociedade da época, em geral, vivia-se a falência do poder paterno. Por intermédio disso, Freud vem propor uma teoria do psiquismo humano na qual o assassinato do pai - realizado ou fantasiado, desejado - terá decisiva importância. Em "Totem e Tabu" (1913) o assassinato do pai é um ato necessário, fundador da civilização, ato que instaura a lei que nos separa do mundo da natureza e nos introduz na cultura, o que possibilita a internalização dos interditos paternos. Vê-se como é complexa a proposta de Freud, pois ao mesmo tempo em que diz ser necessário o assassinato do pai, afirma que também é necessária sua permanência, embora em outra condição - como a lei internalizada pelos filhos.

Como diz Roudinesco (2003: 87), Freud vai "inventar a família edipiana". De que forma? Vai ilustrar a complexa relação entre filho e pai com a figura trágica de Édipo.

Para compreender a história, a autora nos apresenta as três tragédias de Sófocles em torno de Édipo - "Édipo Rei", "Édipo em Colona" e "Antígona" - que são os momentos finais de uma história mítica maior, a da trágica e amaldiçoada família dos Labdácidas. Esta família foi fundada por Cadmo, que gerou Polidoro e este a Labdaco (o "manco"), que morreu quando Laio, seu filho, tinha um ano. Criado pelo Rei Pélops, Laio se comporta de forma indigna, ingrata, 'claudicante', com seu hospedeiro, ao violar homossexualmente Crisipo, seu filho, o que o leva ao suicídio. Como vingança, Pélops amaldiçoa a raça dos Labdácidas, condenando-a à extinção. Laio foge e casa com Jocasta, também de sua própria família. Deles nasce Édipo, cuja história todos conhecemos, e que gerará Etéocles, Polinice, Antígona e Ismene. Conhecendo a linhagem familiar, vemos

que Édipo nasce amaldiçoado, no seio de uma família condenada à destruição. Para Sófocles, Édipo de nada é culpado, é vítima do destino.

Segundo a autora, Freud vai ignorar toda a história pregressa da família de Édipo e centrar-se no assassinato do pai e no incesto com a mãe - representantes dos desejos fundantes e reprimidos do inconsciente. Pouco importa a mensagem de Sófocles. O que conta para Freud é a história do filho culpado de desejar sua mãe e de querer assassinar seu pai... Édipo será, portanto, culpado não de *ter* cometido um assassinato, mas de *ser* um sujeito culpado de desejar sua mãe. Ainda conforme a autora:

Esse recorte permite a Freud a criação de sua teorização do inconsciente, centrada no desejo incestuoso do filho frente à mãe. Assim, institui a abordagem clássica da terapia psicanalítica, que é a individual. Não se detém suficientemente sobre a realidade do inconsciente dos pais e, de maneira mais larga, de toda a família, como definitivos na constituição do sujeito. Ou seja, na minha opinião, Freud não elaborou um dispositivo terapêutico e teórico que incluíssem toda a família como objeto de observação psicanalítica. É diferente recortar o desejo de Édipo, vê-lo como o produto autônomo de um indivíduo - e aí o postulado da "pulsão" abre caminho para tanto - de entendê-lo dentro de um *continuum* familiar amaldiçoado, destinado à destruição. Roudinesco (2003: 67)

Ainda hoje, para alguns, a família é um sistema de controle e repressão. Freud nos diz que, em regra, educamos nossos filhos como nossos avós teriam gostado de educar nossos pais. Além disso, a família é um emaranhado de amores, ódios e invejas capazes de enlouquecer a muitos. Mas a família é também um amparo sem o qual seríamos indivíduos perfeitamente isolados, desesperados e provavelmente incapazes de viver em sociedade

Para Roudinesco (2003: 67) a família humana se reinventa permanentemente, mantendo-se desde os inícios dos tempos, como uma instituição insubstituível para nossa própria constituição de sujeitos humanos.

Penso que as representações de família pouco têm a ver com as famílias concretas que hoje assumem configurações diversas. Quando se pensa em

família, logo lembramos da figura do pai, da mãe e filhos. Essa é, geralmente, a família idealizada que a escola busca. Porém, hoje em dia já encontramos uma série de outros arranjos familiares que a escola terá que aprender a lidar, como casais recasados, pai, mãe, avós, padrinhos que educam sozinhos seus filhos, casais homossexuais que criam crianças adotadas ou filhos de um dos parceiros, casais de lésbicas e homossexuais que adotam filhos, entre outras variedades de família que existem no mundo atual. Isso sem falar nas famílias que os meninos e meninas de rua criam para si. São pais, mães, irmãos e irmãs sem nenhuma consangüinidade, que essas crianças elegem entre os membros dos grupos em que vivem.

Analisando sob este aspecto, penso que cada família é regida por suas próprias regras e por uma dinâmica que a caracteriza e a identifica, colocando-a em constante confronto com outras realidades, cujos valores e modos de expressão podem diferir bastante dos seus, ou seja, aquilo que pode ser considerado certo para um grupo familiar pode não ser para outro.

Para Polanyi (2000) o que nossa época e nossa sociedade precisa é a reafirmação, pelas próprias condições e pelas próprias necessidades, dos valores essenciais da vida humana. Para ele a tradição nos faltará e nos trairá se confiarmos nela e não podemos abandonar o princípio da liberdade individual, porém devemos recriá-lo. A sociedade deve ser reconstruída para nós mesmos, aprendendo com o passado todas as lições e as advertências que formos capazes de aprender.

Diante disto, para a escola, torna-se fundamental despir-se de todo e qualquer preconceito para desenvolver atividades junto aos alunos, às famílias, além de ter que pensar a família no plural, sem esquecer da importância do amor para a vida humana. O amor ao que me refiro aqui está relacionado à busca incessante de possibilidades e criações, é o amor como dom, que Fucks (2003) descreve como movimento ético frente ao intolerável.

3.1- AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS PESQUISADOS ACERCA DO AMOR

Para os alunos pesquisados, falar sobre o amor é falar sobre algo de extrema raridade, ou seja, de um sentimento pouco presente na espécie humana. Para eles, nem todos amam, já amaram ou tão pouco sabem o que é amar.

Conforme Souza e Ramires (2006), as concepções de crianças e dos adolescentes acerca dos vínculos afetivos em geral, e dos vínculos amorosos em particular, se constroem sobre uma rede imbricada de dimensões e condições que têm efeitos umas sobre as outras e se retroalimentam.

Ainda segundo as autoras, há uma imensidade de fontes dedicadas à análise e discussão do tema do amor romântico na cultura ocidental. Contudo, o credo amoroso de nossa cultura estaria sustentado por três afirmações básicas: a primeira, que estabelece o amor como um sentimento universal e natural, presente em todas as épocas e culturas; a segunda, que afirma que o amor é um sentimento irracional e não controlável pela força de vontade; e, finalmente, a afirmação do amor como condição *sine qua non* da máxima felicidade a que podemos aspirar. Fazendo uso das palavras de Costa (1999b), as autoras colocam que, portanto, o amor é um complexo emocional feito de crenças, julgamentos, sensações e sentimentos que já teve outras concepções além da que conhecemos hoje. O amor oferece um sentido moralmente aceitável para o estilo de vida individualista contemporâneo e nos afasta das preocupações com o mundo e com os outros sem “má consciência”. Afinal, somos sensíveis, generosos: amamos e fazemos tudo por amor.

Quando questionados sobre o que pensam ser o amor, alguns alunos da pesquisa responderam que este realmente existe, mas que é raro. Este pensamento pode ser ancorado nas idéias de Costa (1999b), descritas por Souza e Ramires (2006:76) que diz que na época atual, os elementos que anteriormente sustentavam a concepção de amor romântico, entraram em decadência. A família, a repressão sexual, o respeito pela intimidade, a sacralidade do matrimônio, o objetivo da reprodução biológica e a dessimetria entre homens e mulheres no que tange à liberdade sexual estão sendo objetos de radicais redefinições. No seu lugar, a sociedade de consumo promove o culto ao corpo, aos prazeres físicos, à liberdade de procriar fora das relações conjugais, a ingestão de drogas extáticas, a liberdade sexual e, sobretudo, a repulsa ao sofrimento.

Tatiana Diniz (2007) escreveu na Folha de São Paulo que crianças já entendem que o casamento não é para sempre e que especialistas alertam que há uma tendência em buscar relações superficiais e menos trabalhosas. A psicóloga Natércia Tiba, fundadora do Instituto Integração Relacional, ao se posicionar, no texto de Diniz, afirma que há pontos preocupantes nessa nova percepção por parte das crianças. Elas querem estar felizes o tempo todo e não sabem mais como lidar com os momentos de tristeza ou de dificuldade. Quando surgem conflitos, rompem, afirma Tiba. Mas o conflito é uma característica de qualquer relação profunda, diz ela. Quem não aprende a enfrentá-lo vai viver sempre buscando relações superficiais, sem intimidade nem muito envolvimento afetivo. É só nesse tipo de relação que sempre está tudo bem. O preço, diz Tiba, é a solidão.

Diniz comenta ainda que em uma tese de mestrado defendida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos -RS, em 2005, a psicóloga Vera Ramires acompanhou 85 crianças com idades entre cinco e 15 anos, pesquisando o que é o amor. Segundo o estudo, as crianças não acreditam mais no amor "para sempre" e consideram o fim das relações conjugais algo previsível. A pesquisadora fala que "para elas, os adultos casam porque se amam e se separam porque o amor acaba. O amor conjugal aparece como algo reversível e até mesmo frágil, se comparado com o amor entre pais e filhos e entre amigos. Dos últimos, esperam que resista a obstáculos, como conflitos e distância. Do conjugal, não", conclui.

Freud (1930) diz que

(...) o desígnio de sermos felizes que nos impõe o princípio do prazer é irrealizável; mas não por isso se deve -nem se pode - abandonar os esforços para chegar de qualquer modo à sua realização (...). De que vale uma larga vida se é tão miserável, tão pobre em alegrias e rica em sofrimentos que só se pode saudar a morte como uma libertação? (...).

Ainda segundo os alunos que eu pesquisei, o amor não pode ser confundido com paixão. Estes dizem que paixão é algo de momento e passa rapidíssimo. O amor vai muito além das paixões e que amar é querer o bem do outro e tentar

conviver com este de forma agradável. Falam ainda, que poucos sabem amar. Por este fato são poucas as relações que duram. Sobre isso Freud dá a sua contribuição ao dizer que

(...) Assim como um planeta gira em torno de um corpo central enquanto roda em torno de seu próprio eixo, assim também o indivíduo humano participa do curso do desenvolvimento da humanidade, ao mesmo tempo em que persegue o seu próprio caminho na vida. Para nossos olhos enevoados, porém, o jogo de forças nos céus parece fixado numa ordem que jamais muda; no campo da vida orgânica, ainda podemos perceber como as forças lutam umas com as outras e como os efeitos desse conflito estão em permanente mudança. Assim também as duas premências, a que se volta para a felicidade pessoal e a que se dirige para a união com os outros seres humanos, devem lutar entre si em todo indivíduo, e assim também os dois processos de desenvolvimento, o individual e o cultural, têm de colocar-se numa oposição hostil um para com o outro e disputar-se mutuamente a posse do terreno (...). Trata-se de uma luta dentro da economia da libido, comparável àquela referente à distribuição da libido entre o ego e os objetos, admitindo uma acomodação final no indivíduo, tal como, pode-se esperar, também o fará no futuro da civilização, por mais que atualmente essa civilização possa oprimir a vida do indivíduo (...). (FREUD, 1929)

No entender dos alunos o amor é um estilo de vida, uma forma de ser e nem todos conseguem amar, mesmo querendo, pois amar é uma arte. Portanto, acreditam que atravessamos nossa vida amargurados e tentando nos encontrar. “O problema”, dizem eles, “é que até isso acontecer, e se acontecer, poderemos constantemente praticar ou ter praticado muitos atos de violência”.

Para Souza e Ramires (2006:45) o amor romântico como emoção é estimulado pela familiaridade do outro, pela satisfação de necessidades do self que este outro possibilita e pela confiança e segurança que ele inspira. Estes estímulos, nos dois casos, conduzem ao desejo e à busca de proximidade física e emocional com o outro.

Interessante que a maioria dos alunos que deram a resposta acima, vem de casais separados, onde o aluno mora com a mãe e os irmãos, ou só com o pai, ou com outros.

Desta forma, questiono e proponho uma reflexão: através das respostas dadas, estaria correto pensar que a separação de casais pudesse contribuir para a violência na escola? Deixo em aberto a questão. Trago apenas uma passagem do texto de Souza e Ramires (2006:130) que nos ajuda a refletir:

(...) A separação conjugal é mais bem compreendida segundo um modelo de crise, ou seja, considerando que o sistema familiar atravessará um período de desorganização logo após o divórcio, seguido de uma recuperação, reorganização e eventualmente atingindo um novo padrão de equilíbrio, o que demandará no mínimo dois anos. (...). Trata-se de uma situação de ruptura e busca de novas respostas, muitas vezes envolvendo grande sofrimento, no qual atuam e podem ser deflagrados fatores e processos de proteção (...).

As mesmas autoras falam que as crianças têm a saúde mental associada ao bem-estar dos pais e à qualidade do relacionamento entre ambos. Desta forma, estarão sob risco de problemas de ajustamento enquanto pertencem e crescem em uma família onde o casal esteja em conflitos, quer vivam juntos ou não. Pode-se pensar se não é aí que reside o foco da violência, tanto para o professor – com seus próprios conflitos conjugais-, quanto para o aluno que vêm de um lar turbulento. Problemas com a violência não significam problemas mentais, apenas sugerem que, o sujeito, que faz uso da violência para resolver suas questões, possa estar buscando, através desta, alguma forma de manifestar a sua angústia perante seu sofrimento.

Quanto à resposta dos alunos de que “o amor é um estilo de vida, uma forma de ser e nem todos conseguem amar”, entendo que isto reflete a pouca credibilidade que estes dão às possibilidades de ocorrer o amor. Não acreditam mais no amor para qualquer indivíduo e muito menos num amor “para sempre”. Sendo assim, se este não surgir por conta do acaso, não há porque persegui-lo, pois o amor não é para qualquer um. Aí questiono, onde estará o ímpeto de perseverança e de busca deste indivíduo para outras questões que não estejam relacionadas ao amor? Não poderá, esta maneira de pensar, interferir nas demais decisões a serem tomadas na vida? Se o amor é algo que se pode “esperar acontecer”, como “algo do destino”, não seriam os demais desafios

impostos a humanidade viáveis de serem conquistados também desta forma, ou seja, sentar e esperar que o acaso os faça acontecer? As relações entre as pessoas - casamento, amizades, o convívio com colegas de aula – não se tornariam previsíveis, ou seja, acabou o amor, acaba-se a relação, ou então, não gostei da cara da outra pessoa ou do que ela me disse, caio fora, ou, se o trabalho não me parece o que desejo, não fico pois não me interessa saber do que se trata e muito menos aprendê-lo, e ainda, a escola me parece chata e os outros falam que é, então, não quero estudar? A idéia não é a de que devemos “amar a todos”, pois, como já dizia Freud (1932:254), “de nada vale tentar eliminar as inclinações agressivas do homem”. Para Freud devemos amar ao outro como ele nos ama. Trata-se de questionarmos a persistência que temos e que se faz necessária em determinadas situações de relacionamentos onde nem sempre gostamos ou amamos a todos e onde, inclusive, algumas pessoas podem ser consideradas como desagradáveis aos nossos olhos.. Nem sempre podemos escolher com quem conviver, isto exige, da nossa parte, certa persistência pois todos pertencemos a uma civilização na qual se faz necessário gerenciar os males, entre eles, a violência. Talvez acreditar no amor seja um caminho.

3.2- AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS PESQUISADOS ACERCA DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

Para falar das configurações familiares, utilizo-me de Souza e Ramires (2006) que discutem bem este assunto em seu livro “amor, casamento, família, divórcio... e depois, segundo as crianças”. As autoras dizem que as mudanças da família, no mundo ocidental, podem ser descritas, segundo duas ordens distintas e relacionadas. São elas: mudanças ideológicas, no sentido de um ideal democrático ou igualitário de relações, e estruturais, relativas ao aparecimento ou à saída da clandestinidade de uma variedade de arranjos familiares.

Ainda segundo as autoras, as mudanças na família e nos relacionamentos estão conectadas às mudanças macroeconômicas e políticas dos meados do

século XX, como o declínio na manufatura e o aumento dos setores de serviços e de consumo, que favoreceram o trabalho feminino; a competição global; a escalada de desenvolvimento científico com o surgimento da pílula anticoncepcional que ofereceu um meio mais seguro de controle de natalidade; as mudanças de clima político que deram destaque ao fortalecimento das demandas de igualdade de direitos civis e, finalmente, no que se refere às condições de subjetivação as mudanças, relativas a maior importância da realização pessoal.

No campo dos estudos sociais sobre a família, as autoras comentam que a família tende a se organizar segundo duas vertentes: as famílias modernas e as pós-modernas. A família moderna, ou seja, a restrita família nuclear ou conjugal, consequência já antiga da ascensão da burguesia industrial, foi o produto de uma grande mudança de natureza psicológica. A família conjugal se tornou um núcleo de afeto e proteção, relativos a um novo modelo de casamento definido pela escolha livre, por amor. Tratava-se de uma família hierárquica que mantinha a condição de submissão feminina anterior, mas na qual existia a complementaridade de papéis de homem provedor- responsável pelo espaço público – e mulher cuidadora – responsável pela vida privada do lar.

Este modelo permaneceu vigente até meados da década de 1960. Nesta época começam a ser descritas as famílias pós-modernas, as quais incorporam, o questionamento da divisão e hierarquia de trabalho, os domínios e identidades cristalizadas não só no relacionamento conjugal, mas também na busca de relações mais democráticas com os filhos.

As autoras falam ainda que, na atualidade, há um grande número de definições de família. Família se refere a uma experiência de vida à qual se agregam significados fundamentais: proteção, cuidado e amor. Para elas, a família humana é, psicologicamente falando, uma estrutura de cuidado. Segundo elas, cuidar não se limita a proteger de perigos. Implica também socializar, ou seja, permitir que alguém se desenvolva como um membro de seu grupo social. A função de quem dispensa cuidados consiste em, primeiro lugar, estar disponível e pronto a atender quando solicitado, e, segundo, intervir quando aquele de quem se cuida parece estar prestes a se meter em apuros.

Betty B. Fuks (2003), em seus escritos sobre “Freud e a cultura” menciona que Freud passou a considerar como “fenômeno social” toda e qualquer atitude do indivíduo em relação ao outro e onde a experiência subjetiva implica, necessariamente, a referência do sujeito ao outro (pais, irmãos, pessoa amada, analista etc.) e à linguagem (Outro) que o determina simbolicamente. O próximo para Freud é apontado ao mesmo tempo como: a) o primeiro objeto de satisfação; b) primeiro objeto hostil; c) a única potência capaz de prestar socorro. Assim a família conjugal não é a única estrutura viável de cuidado da próxima geração. Os estudos interculturais já mostram a funcionalidade de diversas organizações, e mesmo nas sociedades ocidentais há instituições que podem cuidar de crianças. Os *kibutz* e as muitas experiências alternativas da contracultura buscaram formas de questionar a rígida organização da família conjugal e não produziram ET's.

Um exemplo de mudanças na estrutura da família conjugal pode ser constatada através de uma pesquisa realizada pelo IBGE onde o estudo aponta que o modelo de "pai, mãe e filhos" perde espaço, de 1995 a 2005, o perfil tradicional de família diminui de 57,6% para 50% do total. Assim, a pesquisa mostra que cresce a proporção de casais sem filhos e mães solteiras.

A maior expectativa de vida e emancipação das mulheres são fatores que ajudam a explicar essa mudança no cenário do país apontada pelo IBGE.

Segundo a pesquisa, pai, mãe e filhos, esse modelo tradicional de família perde, a cada ano, espaço para novas formas de arranjos familiares. No ano passado, essas famílias passaram a representar 50% do total. Em 1995, eram 57,6%. Isso significa que, pela primeira vez, esse modelo, apesar de continuar sendo o mais comum, já divide o mesmo espaço com outros tipos de famílias que, somadas, representam também 50% do total. Cresceram, nos últimos dez anos, as famílias com um único morador (10,4% do total), os casais sem filhos (15,2%), as mulheres solteiras com filhos (18,3%) e outras formas de arranjos (6,3%). Esse avanço tem a ver com o aumento da expectativa de vida e com a emancipação feminina. No caso dos idosos, como os brasileiros estão vivendo mais, aumenta o número deles morando sozinhos ou com o cônjuge sem filhos. No caso das mulheres, elas estão aumentando sua presença no mercado de trabalho (portanto ficando mais independentes

financeiramente) e adiando o projeto de ter filhos, o que faz, também, com que a fecundidade caia. A emancipação feminina ajuda a explicar por que, de 1995 a 2005, foi de 20,2% para 28,5% o percentual de mulheres entre o total de chefes de família. Esse aumento aconteceu mesmo em famílias onde havia cônjuge. Em 1995, do total de mulheres chefes de família, 3,5% viviam com seus maridos. No ano passado, esse percentual aumentou para 18,6%. Entre as regiões metropolitanas, as mulheres chefiavam proporcionalmente mais lares em Salvador, 42%. O índice é alto também em Belém (40,9%). Em Curitiba, estava em 30,3%. Esse movimento a favor das mulheres, no entanto, não as livrou de ficarem sobrecarregadas com os afazeres domésticos. No ano passado, 92% das mulheres, além de trabalhar, realizavam afazeres domésticos em casa. Entre os homens, esse percentual era de 51,6%. Essa sobrecarga da dupla jornada de trabalho é verificada também quando se analisa as horas dedicadas às tarefas domésticas. Para mulheres, foram em média 21,8 horas por semana. Para os homens, foram em média 9,1 horas.

Tais indicadores variam bastante de acordo com o Estado. Os homens gaúchos, por exemplo, são os que mais ajudam as mulheres nos afazeres domésticos, com 71,7% declarando fazer esses serviços. O tempo que eles gastavam com esses afazeres, no entanto, não era muito: 8,6 horas, enquanto as gaúchas trabalhavam em casa, em média, 20,9 horas semanais. No outro extremo está Alagoas, onde apenas 28,4% dos homens ajudam as mulheres com os afazeres domésticos. O tempo dedicado pelos homens alagoanos a esses afazeres, no entanto, era maior do que o dos gaúchos: 10,3 horas semanais.

Para o psicólogo social Bernardo Jablonski, professor da Pontifícia Universitária Católica (PUC) do Rio e autor do livro "Até que a Vida nos Separe - A Crise do Casamento Contemporâneo", as mulheres conquistaram o direito de trabalhar fora. A participação masculina nos afazeres domésticos, no entanto, nunca foi um pleito dos homens, o que faz com que a divisão das tarefas fique injusta. Na maioria das vezes, quando o homem faz alguma tarefa, Jablonski afirma que ele tende a encarar isso como uma "ajuda". Para o presidente do IBGE, Eduardo Pereira Nunes, a intensa urbanização brasileira das últimas décadas está por trás dessa e de outras mudanças na estrutura social do país.

Cada vez mais vivemos e convivemos com uma grande variedade de arranjos familiares e domiciliares que merecem intensas reflexões. Há a necessidade de compreendermos os efeitos, se é que existem, de pertencer a estas configurações familiares tão diversas e, para isto, devemos estar abertos para pensá-las.

Os alunos investigados para esta dissertação, quando questionados sobre o que pensavam das configurações familiares, a maioria, possivelmente repetindo um discurso social, dizia ainda acreditar que a possibilidade de futuro promissor existia, somente, na união entre um homem e uma mulher. Dos 20(vinte) alunos pesquisados apenas 2(dois) consideram possível dois homens ou duas mulheres casarem, terem filhos e constituírem família. 3(três) alunos aceitam a idéia de uma produção independente. A grande maioria, contudo, mencionou não reconhecer estas possibilidades de uniões diferentes. Para estes alunos, a forma tradicional de casamento ainda é a mais correta, apesar dos atos de violência que possam ocorrer quando acaba o amor e o respeito. Acreditam que quando isto ocorre é melhor o casal se separar e procurar outro parceiro do sexo oposto para constituírem um novo lar, não abrindo mão da forma tradicional de relacionamento. Segundo eles, não é fácil conviver com alguém quando acabou o respeito e o amor. Aí então é hora de partir para outra relação não esquecendo da existência de filhos e o sofrimento de todos os envolvidos no fato.

Conforme Souza e Ramires (2006), o trabalho por elas realizado com pais realmente tem mostrado que o ajustamento individual torna-se doloroso não por um desmapeamento propriamente dito, mas sim porque coexistem, segundo as autoras, “mapas” sobrepostos, como se um segundo, terceiro, quarto... modelos mais “modernos” fossem, em transparência, sendo sobrepostos ao primeiro, gerando ora um encaixe perfeito, ora uma dupla orientação, ora novas possibilidades. Para as autoras, por ser uma sociedade eminentemente hierárquica e pela velocidade do processo de ajustamento individual no Brasil, o que se tem é a aquisição de novas identidades que se sobrepõem às antigas identidades posicionais sem, contudo, alterá-las substancialmente.

Ainda conforme as autoras, a compreensão da centralidade da família como núcleo orientador da vida social e seu confronto com a realidade, reforçam

a necessidade de refletir o seu papel como um agente transformador ou perpetuador de teorias limitantes para os indivíduos e grupos.

No mundo próximo da criança, principalmente hoje, não existem só os pais. Segundo as autoras, cada vez mais elas passam o tempo com outras crianças, na escola, nas atividades extracurriculares, com a televisão e a Internet. Neste mundo infantil, não ser filho de mãe que trabalha causa espanto, ser filho de divorciados é o esperado, de “produção independente” já é freqüente. De gays ou lésbicas, se não é o cotidiano da rua, já é visível na televisão. Pode-se verificar isso através da reportagem de Lilian Matsuura, da Revista Consultor Jurídico de 5 de abril de 2006, que trouxe à imprensa escrita o caso de Duas mães, ou seja, a Justiça gaúcha autorizou a adoção de crianças por casal homossexual.

Segundo a reportagem, um casal homossexual, em união estável, pode ser responsável legal por crianças adotadas. A decisão unânime é da 7ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, que permitiu que um casal de mulheres seja responsável legalmente por crianças adotadas. As duas crianças, de dois e quatro anos, já tinham sido adotadas por uma das mulheres. No entanto, a companheira queria dividir as responsabilidades e assumir oficialmente os deveres. Em primeira instância, a Vara da Infância e da Juventude de Bagé (RS) aceitou o pedido. O juiz entendeu que a adoção garante aos dois irmãos direitos de herança, inclusão em planos de saúde e pensão alimentícia. O Ministério Público recorreu da decisão. Entrou com uma Apelação Cível alegando que em nenhum momento a legislação se refere a um casal homossexual. A adoção, segundo o MP, valeria apenas para união entre homem e mulher. O desembargador Luis Felipe Brasil Santos se valeu da jurisprudência da Justiça gaúcha, que em algumas decisões, admitiu a união estável de casais homossexuais, e a aplicou no caso atual. De acordo com o desembargador, que foi relator do processo, a sua decisão se baseou no artigo 1622 do Código Civil que diz que duas pessoas só podem adotar em conjunto quando forem marido e mulher ou viverem em união estável. No caso, o casal vive junto há oito anos. “Se o casal tem todas as características de uma união estável — vivem juntas com o intuito de constituir família, tem uma relação pública e duradora —, não importa

o sexo das pessoas, elas devem ser tratadas com todos os direitos de uma família. Podem adotar em conjunto.”, declarou o Juiz Luis Felipe Brasil Santos.

Foi destaque de noticiário ainda, o casal gay que obteve guarda provisória de 4 irmãos em Ribeirão Preto. Segundo reportagem de Jucimara de Pauda, um casal de homossexuais de classe média de Ribeirão Preto (314 km de SP) obteve na Justiça a guarda provisória de quatro irmãos -três meninas e um menino. A criança menor tem 3 anos e a maior, 10. Os cabeleireiros João, 34, e Paulo, 40, estão juntos há 15 anos. O processo, que deve culminar na adoção das crianças, corre em segredo de Justiça. Os quatro irmãos de Ribeirão são filhos de uma dependente de drogas, que perdeu a guarda. Eles estavam em um abrigo de menores. João e Paulo, que já criaram dois filhos naturais de Paulo, disseram que a adoção melhorou o relacionamento deles. "Completo a nossa família. É como se tivessem feito DNA de alma, de tanto amor que tem entre a gente", disse João. A decisão de adotar foi tomada após os filhos de Paulo ficarem adultos e saírem de casa -a menina casou e o rapaz foi morar com a mãe. "Eu queria que alguém me chamasse de pai e para isso não precisava ser meu filho biológico. Quando começaram a mostrar que casal de homossexuais estava adotando fiquei desesperado porque eu poderia realizar meu sonho", afirmou João. O casal queria duas crianças. Foi, então, chamado ao Fórum pelo juiz, que lhes falou sobre os quatro irmãos à espera de adoção. "Então, eu pensei: quem cuida de dois, três pode cuidar de quatro", disse Paulo. Para receber as crianças em casa, a primeira providência do casal foi comprar um carro maior para as quatro sentarem no banco de trás. Uma babá que tem disponibilidade para ficar o dia inteiro na chácara em que o casal mora foi contratada para cuidar dos irmãos. Segundo o casal, a experiência está valendo a pena, apesar das mudanças provocadas na rotina diária. "Estamos muito felizes, principalmente porque a mais velha nos disse que o sonho dela era ter amor e uma família e que isto ela conseguiu agora", afirmou João. Os irmãos chamam os dois de pai e na comemoração do Dia das Mães, amanhã, quem vai receber um presente é a babá. O juiz Paulo César Gentile, da Vara da Infância e Juventude de Ribeirão Preto, disse que a tendência é que a guarda provisória dos quatro irmãos dada ao casal de homossexuais em dezembro do ano passado evolua para a adoção. "Sabemos que as crianças estão felizes e tudo corre em harmonia", disse

o juiz. A guarda provisória é feita inicialmente para regularizar a convivência entre a família que acolhe e as crianças e não cria vínculo de parentesco. Ele afirmou que, desde que o casal candidato tenha condição financeira de cuidar das crianças, o juiz não avalia se eles são homossexuais ou heterossexuais. "Qualquer acolhimento sob forma de guarda, adoção ou tutela é um gesto de fraternidade. A lei determina que quem vai acolher a criança ou adolescente tem que ter condições adequadas e aptidão para isto e qualquer consideração que passe pela opção sexual da pessoa é preconceito."

Os alunos, quando questionados se sua postura tradicional de pensar as relações não estaria associada ao discurso social, alegam que não, afirmando que a mídia, no entender deles, tenta provar o contrário e que as novelas trazem esta mensagem de diversidade nas relações e sugerem novas configurações familiares. Para alguns os próprios pais não servem de modelo para um casamento tradicional e que se dependessem destas relações, jamais iriam conviver com alguém outro na mesma casa. Seriam solteiros. Jamais casariam. Contudo, se um dia optarem em casar e ter filhos, pensam em fazê-lo com alguém do sexo oposto justificando sua postura nas questões religiosas - porque acreditam em Deus, mas também nas questões biológicas. Acreditam que fetos, concebidos através de métodos artificiais ou alterados geneticamente, ao longo do tempo, poderão perder suas características e se modificarem dando origem a sociedades defeituosas. Isto levaria a espécie humana a enfrentar disputas de órgãos e o homem poderia vir a ser "construído" com a mistura de tecidos diferentes, partes de corpos de cadáveres, causando uma deformação maior daquela já existente na estrutura corporal. Isto poderia trazer anomalias significativas para o comprometimento da raça humana. Os alunos demonstraram que temem imensamente as idéias e os avanços da genética e a possibilidade de serem gerados seres humanos estranhos, fora dos padrões normais, da natureza. Comentam casos de pessoas defeituosas e com anomalias e sabem que elas sofrem muito. Acreditam que se isso acontece com crianças que se desenvolvem e nascem de ventre materno, cuja fecundação aconteceu entre homem e mulher durante o ato sexual, o pior poderá acontecer com crianças geradas de formas alternativas. Lembram da bomba de Hiroshima e comentam reportagens que viram sobre os filhos que nasceram da segunda e ainda da terceira geração dos

sobreviventes atingidos pela radioatividade. Estes, segundo os alunos pesquisados, são exemplos reais de pessoas que trouxeram ao mundo as seqüelas do avanço tecnológico. A idéia de alguns alunos é a de que se a união entre pessoas do mesmo sexo está liberada, a forma alternativa de concepção de filhos, daqui a alguns anos, também estará. A genética estaria aí para “dar asas à imaginação” e apoiar estas novas configurações familiares. Temem que as futuras sociedades sejam formadas por monstros, onde cada casal monta, em um programa de computador, um projeto de como quer seu filho, podendo este estar “deletado” daquilo que os pais não querem, inclusive de sentimentos afetivos, amor e compaixão, contudo carregadas de ódio e horror. Quando questionados se estes assuntos estariam sendo debatidos nas aulas, os alunos responderam que não. Então questionei de onde viria esta forma de pensar. Alguns me responderam que ouvem e falam alguma coisa durante os cultos nas Igrejas. Porém, a maioria das informações viria de conversas e do que vêem em filmes e programas de televisão. Alguns comentaram de uma professora que fala sobre esses assuntos em sala de aula, de vez em quando, e que esta teria afirmado que muito do que os filmes retratam já está baseado em documentos secretos e pesquisas científicas não divulgadas mas que, porém, servem de instrumento para espionagem. “Sempre alguém descobre e vende a informação para os produtores de filmes”. Um dos alunos comenta:

(...) A professora nos contou a história do alienígena que o Centro Espacial Norte Americano capturou e manteve, ou mantém, como prisioneiro em uma estação experimental secreta. Disse-nos também que as pesquisas de OVNI's estão muito adiantadas e que a ufologia já descobriu muita coisa que pode ser comprovada. Eu concordo com a professora. Acho que isso é verdade, discos voadores e alienígenas existem mesmo porque no Globo Repórter eu já vi reportagens sobre isso.(...). (Aluna 7^a. Série)

Percebe-se, através do discurso dos alunos que a mídia tem forte influência sobre o que estes jovens falam. Levisky (1998:145) afirma que Tv's, videogames e computadores fazem parte do cotidiano pós-moderno. O virtual do mundo subjetivo hoje é real não só no mundo interno, mas na concretude do imaginário. A mídia, principalmente a eletrônica, associada a poderes

econômicos, tem-se distinguido, não só em seu papel de formadora da opinião pública como na própria estruturação e funcionalidade do aparelho de pensar e da mentalidade social. O autor alerta para a gravidade dos problemas que estão se originando no comportamento da juventude, em conseqüência do mau uso doméstico da TV e pelos abusos cometidos pelas redes de televisão, sistemas de propaganda e marketing. São veiculadas idéias destrutivas em nome da liberdade de expressão e do abandono do senso de responsabilidade social. Segundo o autor, a sociedade necessita se estruturar para exercer certo tipo de reflexão e controle sobre as conseqüências educacionais, éticas e morais que a ausência de critérios na área da comunicação pode gerar. Diz-nos o autor:

(...) Setores da mídia acabam por estimular a realização de desejos até então sublimados ou reprimidos pela cultura. As rápidas transformações estão acarretando na capacidade de discriminação na relação entre o real e a fantasia, entre o episódio e o rotineiro. A globalização associada aos poderes da mídia e econômicos exerce a maior escravidão praticada sobre a mente humana. O mau uso da mídia, com sua capacidade *deformadora*, está interferindo negativamente no desenvolvimento da capacidade dialética do aparelho psíquico. Suas ações condicionadoras afetam a capacidade de criar, pensar e analisar criticamente, dirigindo continuamente as atividades fantasmáticas conscientes e inconscientes. Induz à fragmentação da relação têmica-espacial e à prevalência dos estados primitivos da mente. Estes estados são caracterizados pela satisfação imediata de desejos, onipotência, predominância de relações de objeto parcial, negação da realidade, estados que favorecem a passagem ao ato, contribuindo para o aumento da violência (...).Levisky (1998:145-147)

Os alunos da pesquisa, quando questionados sobre o que poderia estar acontecendo com as famílias tradicionais e porque estas estariam perdendo seu espaço para as novas configurações familiares, comentam que as causas das separações dos casais e conseqüentemente o rompimento da família estariam no fato de que estes casais não aproveitaram a oportunidade e não fizeram uso de momentos antes do casamento para se conhecerem melhor. Deslumbrados sonharam com uma vida a dois e pularam etapas. Isto estaria gerando cobranças entre o casal e insatisfação em tudo que no casamento existe. Assim, dizem os

alunos, ou “botam chifres” ou vão em busca de relacionamentos alternativos e da própria felicidade. Na opinião deles, antes de casarem, de papel passado, os namorados deveriam “fazer um estágio”, evitar ter filhos, morar juntos por um bom tempo, ou seja, fazer uma experiência e juntar recursos financeiros. Para eles, é fundamental que o casal tenha condições financeiras, viáveis para ter casa própria e um emprego fixo que possibilitasse sustentar a futura família.

Quanto à opção de um relacionamento alternativo, a maioria acredita que um relacionamento homossexual não seria apenas uma forma de busca de prazer ou felicidade no outro do mesmo sexo. Estaria muito mais investido de insatisfação pelo sexo oposto por questões mal resolvidas durante um namoro ou casamento. Esta insatisfação poderia estar associada a um relacionamento frustrado, acontecido anteriormente, onde o parceiro do sexo oposto teria sido egoísta e não teria falado a mesma “linguagem”, não compreendendo seus sentimentos e não correspondendo as suas emoções. Desta forma, a opção por uma relação homossexual seria muito mais uma “fuga” e a busca de uma irmã ou um irmão que compreendesse suas emoções e respeitasse seus sentimentos, tudo isso associado à falta de uma família. Assim, unindo o útil ao agradável aconteceria a relação sexual que por instinto e necessidade de satisfação orgânica não deixaria de se manifestar.

De tudo que foi dito os alunos não deixam de lembrar dos filhos que fazem parte destas famílias. Lembram que estes sofrem, e muito, em qualquer relação, podendo ser esta tradicional ou não. Entendem que onde há ódio e rancor, há sofrimento, e são os filhos os mais atingidos. Desta forma, pela insatisfação que os casais apresentam em seus relacionamentos, pelas constantes queixas, brigas e acusações que assistem em casa, 14 (quatorze) alunos acreditam ter a família, sim, parcela de responsabilidade pela violência gerada pelos alunos na escola. Segundo eles, as famílias servem de exemplo, independente de suas configurações. São os adultos que constituem as famílias e é deles que os filhos aprendem a encarar a vida. Se brigarem, os filhos brigam, se ignorarem, os filhos também o farão, etc. Na opinião deles, os filhos levarão para a escola aquilo que receberem de casa.

Kamers (2006) diz que a partir da psicanálise, sabemos que a família é uma estrutura responsável pela transmissão e inserção do *infans* na cultura. Portanto torna-se necessário refletir sobre o estatuto simbólico das funções parentais na atualidade. Para tanto discutir as modificações discursivas produzidas sobre a família a partir da Modernidade, primordialmente no que se refere ao novo lugar assumido pela criança e à instauração de um novo imaginário relativo às funções parentais, é fundamental. Para o autor, pensar as funções parentais como pertencentes a um modelo de família com “papéis” estritamente delimitados não se sustenta mais. Segundo ele, ao tentarmos encontrar na atual conjuntura familiar uma espécie de modelo, é inevitável que se caia numa normatização, numa conceitualização do que seriam as “ditas” famílias estruturadas e desestruturadas. Este modelo visa justificar as atuais problemáticas da educação, familiar ou escolar, como relativas a uma suposta inadequação da família em relação às “necessidades” da criança. Portanto, para o autor, não se trata de pensar uma função do adulto junto à criança – o que pressupõe que haveria uma “natureza” infantil que deveria ser posta em funcionamento -, mas de pensar as funções parentais como relativas à estrutura, uma função simbólica como dimensão estruturante. As funções parentais, ao se consistirem em funções simbólicas e inscritas na cultura, implicam necessariamente a presença de um outro de “carne e osso” que possa transmitir cultura e a introdução da criança no campo da palavra e da linguagem. Assim, a transmissão implica uma ordenação simbólica que delimita lugares, de modo que a categoria dos pais defina diretamente a categoria de filhos. A constituição subjetiva implica uma particularização do lugar do adulto junto à criança, uma transmissão que ordena lugares, na medida em que consiste numa nomeação. Trata-se de uma implicação do adulto, de uma autoridade sustentada pela Lei simbólica como dimensão constituinte da cultura. Segundo o autor é importante mencionar que se os pais, ou quem cumpra essa função, recusam-se ou não se autorizam a ocupar o lugar de representante do simbólico para o pequeno, isso acontece graças a atual hegemonia discursiva que pressupõe que haveria um modelo ideal de o adulto se posicionar e intervir junto à criança. O autor, utilizando as idéias de Kehl (1998, p.29) fala que a inscrição dos sujeitos, homens ou mulheres, no discurso do Outro, não é rigidamente fixada. Ela passa por modificações ao longo

da história que, se não alteram a estrutura da linguagem, alteram certamente o uso da língua e, com isso, os lugares que a cultura confere aos sujeitos. Desta forma, a historicidade do sujeito e sua relação com as transformações discursivas produzidas na atualidade e que são relativas aos modos de estruturação social e familiar, implica, para a psicanálise, inclinar suas formulações a partir do discurso dos sujeitos de sua época.

O que parece estar acontecendo é que atualmente assistimos a uma espécie de delírio de exclusão da sustentação simbólica necessária para a humanização da criança; delírio este fundado na ilusão de que o adulto poderia intervir de forma adequada junto à criança poupando-a dos interditos necessários à cultura, o que implicaria à criança a impossibilidade de ocupar, na estrutura, o lugar de filho. Trabalhar a função parental consiste em ressaltar a dimensão simbólica e estruturante dessa função. Ao ser lida a partir de um inflacionamento psicológico, portanto imaginariamente, as funções parentais acabam sendo qualificadas como boas ou más, já que, segundo essa reflexão, seriam normatizadas a partir dos comportamentos dos pais em relação à criança. Portanto, o que é da ordem de uma função parental acaba se confundindo com a figura real dos pais.

Neste sentido os alunos trazem para a discussão a figura do professor que, no entender deles, também é reflexo de sua relação com a família. Acreditam que se nas famílias dos professores não houver diálogo e compreensão, os alunos em sala de aula não receberão o mesmo. Por este fato, adultos e crianças, professores e alunos levam suas aflições para o ambiente escolar e lá, procuram “descontar no outro” o que não vai bem. Para os alunos da pesquisa o professor também precisa ser amado.

Freud fala que

(...) aprendemos a valorizar o fato de sermos amados como uma vantagem em função da qual estamos dispostos a sacrificar outras vantagens. O fator externo é a força exercida pela educação, que representa as reivindicações de nosso ambiente cultural, posteriormente continuadas pela pressão direta desse ambiente. Ocorre que esse necessário processo implica renúncia, afinal, a “civilização foi alcançada através da renúncia à satisfação instintual, exigindo ela, por sua vez, a mesma renúncia de cada recém-chegado. (...). Assim, o ser humano está sujeito não só à

pressão de seu ambiente cultural imediato, mas também à influência da história cultural de seus ancestrais". (Idem) Assim, é necessário abdicar da satisfação instintual para constituir as condições da civilização, da sobrevivência da humanidade, de cada um e de todos. (...). (FREUD, 1915)

Retomando novamente às configurações familiares e para finalizar este capítulo deixo as seguintes dúvidas: os filhos das novas configurações familiares conseguirão perceber, de forma clara, o contexto no qual estão inseridos? Podemos dizer que nem mesmo os filhos das famílias tradicionais percebem perfeitamente o que acontece em se núcleo. Porém, será que estas famílias não tradicionais serão capazes de dar conta das críticas e pré-conceitos advindos da sociedade e, inclusive da escola? Uma vez que comparados com os filhos das configurações familiares tradicionais atuais, estas crianças perceberão que se encontram num contexto social diferente. E aí vai outra pergunta: Quais crises sociais poderão surgir, caso surgirem? Não tenho resposta para tantas perguntas. Apenas sei que elas nos fazem pensar, e muito. Pelo menos durante os próximos anos será uma grande batalha para todos, principalmente para as crianças advindas destas novas configurações, pois estas terão uma responsabilidade muito grande. Será delas o esforço em provar que a diversidade é possível e importante e que não basta o interesse de alguns poucos para compreender o que se passa neste mundo maluco. O desafio está reservado para ambos os lados. Tanto a sociedade tradicional terá que rever sua postura frente ao que aparenta estar "errado" ou "estranho" quanto a sociedade formada pelas novas configurações familiares, que também terá que encontrar uma forma de conciliar suas próprias lutas e conquistas, e uma perseverança maior ainda para conseguir auxiliar seus filhos a conduzir seus próprios conflitos e cuja presença estará marcada a ferro e fogo em uma sociedade despreparada para conviver com as diferenças.

Para finalizar deixo a dúvida que para mim permanece: teriam as novas configurações familiares e a família tradicional parcela da responsabilidade pela violência que ocorre na escola pois, segundo os pesquisados, as famílias servem de exemplo independente de suas configurações. Não tenho a resposta. Penso apenas que devemos pesquisar e estudar mais esse assunto.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outros haverão de ter
O que houvermos de perder.
Outros poderão achar
O que, no nosso encontrar,
Foi achado, ou não achado,
Segundo o destino dado.

Mas o que a eles não toca
É a Magia que evoca
O Longe e faz dele história.
E por isso a sua glória
É justa auréola dada
Por uma luz emprestada.

(Fernando Pessoa)

Dar voz aos alunos e escutar o que estes tinham a dizer sobre a violência na escola, foi meu primeiro objetivo. Não sabia bem como fazê-lo, pois a violência, por onde quer que ela passe, desperta sentimentos carregados de ansiedade, tornando este um tema difícil de ser debatido pelas emoções que desperta e pelas lembranças, quase sempre ruins, que ela faz vir à tona. Contudo, eu apostava no poder da palavra enquanto aquilo que nomeia algo, que confere existência, que nos aproxima do desejo. Apostei também na importância de alguém para escutá-la. A psicanálise foi minha grande aliada.

Assim, a trajetória se iniciou, palavras foram ditas e testemunhos foram surgindo. “Falar de violência”, diziam eles, “é viajar por qualquer lugar, canto, casa, rua, pois em todos os lugares ela existe. Vamos pois, falar da violência mais próxima, aquela que mais nos incomoda.....aquela que nos acompanha no dia-a-dia. Vamos falar da violência na escola, entre professor e aluno”.

A proposta estava feita, mas para que algo surgisse, era preciso deixar que as palavras se articulassem, produzindo um sentido para os participantes e assim se construíssem como problemática. Ao contrário do equívoco criado por parte de alguns alunos, de que a “mestre”, estaria ali para ensinar-lhes algo, posso afirmar com certeza que o efeito foi contrário. Não havia mestre algum, mas havia alguém disposto a escutar e a sustentar o espaço em que os alunos poderiam falar e se questionar. A idéia não era a de mudar os alunos, o objetivo foi o de escutar o que eles tinham a dizer e pude constatar, através do trabalho de escuta, como este espaço é fundamental e como os efeitos nas ações podem aparecer através das palavras, ditas de um outro modo, que não espera significação e sim produção de sentido. A esse respeito Kupfer (2001) fala, e eu concordo, que quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por ele mudadas, de modo permanente.

Entre as várias possibilidades de intersecção entre educação e psicanálise, a escuta da escola é primordial para que mudanças ocorram envolvendo as pessoas a ela ligadas, sejam alunos, professores, funcionários ou comunidade. Um dos objetivos proposto para este trabalho, orientada pela psicanálise, foi o de abrir um espaço para a circulação de discursos, onde fosse possível escutar os alunos. Penso que este objetivo foi alcançado, pois os alunos conseguiram falar da violência que acontece na escola, principalmente entre professores e alunos. Este fato, sem dúvidas, passou a ser o alicerce para a construção deste trabalho.

Por falta de tempo e por necessidade de aprofundamento maior sobre o tema da dissertação, não foi possível investigar, nesta pesquisa, se são as meninas que sofrem mais violência por parte dos professores ou se são os meninos. Também não foi possível saber as formas de violência dirigidas a cada

gênero. Por considerar estes assuntos relevantes deixo como sugestão estas investigações para futuras pesquisas.

A escola está em constante movimento, tornando-se diferente a cada dia e exigindo, desta forma, a circulação de discursos os quais, por sua vez, tornarão viáveis novos caminhos e possibilidades. Porém, para visualizar estes novos caminhos é preciso abrir mão da arrogância e do pessimismo que nos acompanham constantemente, tentando enxergar muito mais as coisas boas, direcionando o olhar principalmente para aquilo que já vem dando certo dentro da própria escola e utilizando estes resultados para impulsionar atitudes na direção de concretizar novos objetivos. Isto também irá exigir uma nova postura por parte de todos, onde se passará de crítico destrutivo a crítico construtivo e de destruidor a gerador de soluções. Para isto se faz necessário admitir outros olhares e outras palavras.

O que escutei dos alunos? Escutei que estes pedem ajuda e que não conseguem, ou quando, muito pouco, revelarem seus sentimentos de repúdio frente à violência que acontece entre professor e aluno. Os alunos atribuem aos professores falta de compreensão e habilidades para lidar com as crises quando estas aparecem e que a escola, na voz da direção e coordenação, deveria dar maior abertura para discutir estes assuntos. No entanto argumentam que a escola, na maioria das vezes, remete a culpa, ao outro, ou seja, à família, que passa a ser a vilã. A escola alega que a família não estaria educando corretamente seus filhos e que os alunos é que seriam os principais culpados das violências entre eles e os professores devido ao comportamento adquirido em casa pelos alunos. Numa tentativa de escamotear suas faltas, a escola acaba adiando sua ação, sua função e seu lugar no que lhe cabe a responsabilidade de construir e incluir, no seu cotidiano, práticas pedagógicas que considerem seus alunos e suas famílias oportunizando, desta forma, maior diálogo e abertura a todos.

Assim, a principal vítima das denúncias passa a ser a família. Verificamos nas respostas dadas pelos alunos, comentadas anteriormente, quando perguntados sobre o que pensam das configurações familiares, que estes também apontavam a família como responsável, em parte, da violência na escola.

Contudo, não atribuem tudo a ela. Acreditam que os professores, enquanto adultos, possuem melhores recursos psíquicos para lidar com os conflitos que acontecem entre professor e aluno mas que, contudo, não fazem uso destes recursos. Ao contrário, colocam-se na mesma posição em que o aluno se encontra, agravando, desta forma, o conflito. Quanto à escola, esta se queixa daquilo que não pode mudar, julgando os conflitos moralmente, colocando-se como detentora de um saber sobre o aluno e sobre o que é melhor para ele no âmbito familiar. A escola tem sim que saber o que é melhor para o aluno, mas dentro do que lhe diz respeito, dentro do que for necessário para incluir o aluno no meio social com outras referências, com outras balizas que lhe sustentem no mundo em que vivemos, auxiliando-o a tecer sua socialização.

Na visão dos alunos pesquisados, uma boa relação entre professor e aluno é essencial para o bom desempenho escolar. A base da confiança que se cria entre docente e discente serve de alicerce para a construção do conhecimento e da busca deste discente por um futuro melhor. Os alunos não compreendem e não consideram justo que através de um único grito ou ameaça por parte do professor se desfaça e desmorone este muro de confiança e credibilidade construído ao longo de toda uma jornada. Para eles o professor é entendido como aquele que deveria ser um modelo de exemplo a ser seguido e por isso “não deveria decepcionar”. Muitos alunos escolhem determinado professor como um ídolo e quando este os decepcionam, no entender dos alunos, é como se a vida não fizesse nenhum sentido.

Conforme Kupfer, (1997:85), o aluno aprende sob o fenômeno da transferência, ou seja, o professor está situado desde uma determinada posição, lugar, de onde pode ou não propiciar o conhecimento: “um professor pode ser ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial”. Este fato, no meu entender, é fundamental pois é este campo de relações que se estabelece entre o professor e seu aluno que oportuniza as condições para aprender, sejam quais forem os conteúdos, ou seja, é neste campo, denominado pela psicanálise de transferência, que o aluno traduz a procura de uma satisfação mantida em suspense e que exige ser alcançada.

A transferência revela tanto o aspecto de fixação do sujeito a algo do passado, quanto a possibilidade de se tecer algo novo. Por isso Lacan (1992, *apud* Mrech, 2003) falava que a transferência revela espontaneidade emergente do inconsciente. Dito de outro modo, a transferência traz a possibilidade de transformar as situações atuais, de estabelecer um deslocamento do sujeito das suas situações passadas.

O que emerge através da transferência diz respeito à ordem da verdade. Algo que precisa ser esclarecido, algo que precisa ser revelado. Daí que Lacan (1992, *apud* Mrech, 2003) não reduz a transferência a um contexto só emocional. Segundo ele há algo muito maior que se inscreve ali, algo da ordem da verdade, verdade do sujeito.

No entanto, esta verdade não está à tona. Ela não pode ser dita e nem estabelecida pelo professor, pelo coordenador, etc. Ela só pode ser estabelecida pelo próprio sujeito, independentemente de sua idade, pois só o sujeito sabe onde a sua história se paralisa, onde ela se repete. Este é um processo onde o professor não pode se instituir como mediador pois não podemos nos constituir em outro do outro, o que podemos fazer como professores é deixar que os alunos elaborem um saber possível a respeito do que acontece com eles na escola. Para tanto é fundamental a maneira como o professor se posiciona, ele é o transmissor do saber, no entanto não detém o saber e nem é o saber, assim, é preciso que esvazie o seu lugar de sujeito, para que ali, o aluno possa vir a criar. Para isso se faz necessário a compreensão e o respeito entre ambos, aluno e professor.

Mencionando do um dos lados positivos deste trabalho e que considero fundamental trazer por refletir parte dos resultados das atividades de grupo, foi a possibilidade de poder observar que algumas mudanças ocorreram entre os membros dos grupos. Alunos que haviam sido considerados violentos no início das atividades passaram a tomar outras posturas após participarem dos grupos. Estes sinalizaram que perceberam essa mudança neles próprios. Diminuíram as brigas e aumentaram a tolerância com os colegas. Neste sentido arrisco-me a dizer que os grupos aprenderam a fazer bom uso daquilo que se discutiu e trabalhou durante os encontros. Alguns comentam que hoje, melhor do que antes, conseguem pensar na possibilidade de diálogo para resolver os conflitos não sendo,

portanto, necessária a utilização da violência. Comentam que atualmente professores e direção estão mais abertos ao diálogo que antes.

Trazendo um lado não tão bom deste trabalho tenho a comentar que alguns docentes ao serem brevemente indagados sobre o desenrolar da temática da violência no ambiente escolar imediatamente se colocaram numa postura defensiva, sem saberem realmente do que se tratava a pesquisa e apontaram os alunos como os únicos responsáveis pela violência na escola. Alegavam que na profissão de professor, em certos momentos, sentem-se ameaçados e isto os obriga a se defenderem de todas as maneiras possíveis. Como o interesse desta pesquisa não estava em escutar os docentes, não foram levadas em consideração e nem aprofundadas estas colocações. Serviram apenas como um pequeno registro daquilo que foi observado dos comentários, por parte dos professores, nos corredores da escola. Contudo, este fato tornou possível constatar a necessidade de outros trabalhos que dessem seqüência a este, onde também os professores pudessem receber uma escuta e pudessem falar, dar as suas opiniões sobre violência na escola, estendendo-se esta possibilidade, inclusive, para diferentes segmentos da instituição. Esta constatação tornou-se uma realidade. Atualmente estão sendo desenvolvidas novas pesquisas de mestrado que são fazem parte, assim como este, conforme eu havia mencionado anteriormente, do projeto maior “Violência nas Escolas: Escutando Todos os Atores e Envolvidos – Alunos, Professores, Funcionários e Família”, que está inserido no campo de interesses de estudo e pesquisa do grupo do qual faço parte, Educação, Subjetividade e Psicanálise coordenado pela Prof^a.Dr^a. Maria Augusta Rondas Speller no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso — dentro da linha Educação e Psicologia, área Educação, Cultura e Sociedade, do programa de Pós – Graduação em Educação.

As pesquisas, já em andamento, terão como resultado outras dissertações de mestrado, além desta, abarcando o que pensam professores, funcionários e família sobre a violência na escola Professora Maria Hermínia Alves. Os resultados destas dissertações, assim como esta, serão levados para a escola onde poderão vir a criar possibilidades de futuras discussões. Estas discussões, por sua vez, tornarão possíveis, para todos os atores envolvidos, conhecerem o que cada segmento pensa e com isso gerir, de forma conjunta, as dificuldades ocasionadas e que ocasionam violência na escola. Sob um olhar mais amplo, a comunidade escolar, trabalhando em equipe, poderá trazer sugestões e

conseqüentemente ter participação nas decisões a serem tomadas, implicando-se e procurando formas de pensar e conduzir, da melhor maneira possível, a violência. Trata-se de encontrar novos caminhos e rumos de melhoria para o ambiente escolar, de forma coletiva.

Jamais iremos acabar com a violência, porém, aprender algumas estratégias para com ela lidar, tentando diminuí-la, é fundamental. Na educação, penso eu, especificamente na relação entre professores e alunos, estas estratégias devem estar presentes constantemente. Professores e alunos devem aprender juntos e com isso tentar construir um espaço de convívio melhor e mais frutífero.

Enquanto pesquisadora, quero deixar claro que aquilo que os alunos falaram da violência, por parte dos professores, não está sendo entendido e nem será utilizado como forma de criticar ou desmoralizar os professores; muito menos de fazer um julgamento em que se afirme que estes são os únicos responsáveis pelas situações que ocorreram ou por aquelas que continuam ocorrendo e passam despercebidas. A idéia é a de chamar a atenção, além da instituição, dos professores, para que ele possam acordar para esta realidade e procurar maneiras de rever suas posturas e relações com os alunos. Já vimos anteriormente que o bom professor, não é aquele que ocupa o lugar do mestre, mas aquele que reconhece que ao ensinar não sabe tudo e que também precisa aprender constantemente, é alguém muito importante na vida do aluno.

Conforme Speller (2004: 93-100) o aluno ocupa um lugar no desejo do mestre, assim, este tentará responder às demandas do mestre para ganhar sua aprovação. Contudo, o professor não deve abusar do poder que o lugar que ocupa inspira, nem moldando e nem forçando no aluno suas convicções e formas de pensar. Ao contrário disso, deve dar um espaço para a diferença. Ambos, professor e aluno necessitam aprender a lidar com as diferenças, com a castração, com a falta e, inclusive, com o saber e o não saber. Segundo a autora, conforme o manejo que o professor tiver com seu desejo, será a forma que o aluno irá lidar com o seu. O desejo, é um pedido de reconhecimento, um pedido de direito de se expressar. E isto pode ser feito através da palavra. Saber escutar, assim, implica em calar o próprio desejo. Isto, por sua vez, pode trazer grandes

benefícios quando o assunto é violência pois o desejo reconhecido através da palavra, traz a oportunidade de fazer surgir um clima de paz. Este fato trará segurança para o crescimento do aluno e o auxiliará a construir seu mundo simbólico, onde possa vir a ter, no futuro, possibilidades de viver conforme suas próprias escolhas.

Uma outra intenção deste trabalho é a de despertar o reconhecimento da escola para a necessidade de construir um espaço definitivo que torne possível o encontro entre grupos, como por exemplo o de professores, gestores, funcionários e comunidade, não se tornando este lugar um espaço para depreciar as relações e nem um local para ouvir queixosos mas sim um lugar para dar origem a novas idéias, inclusive aquelas que possam auxiliar a conduzir a violência na escola.

Devo esclarecer que em virtude do tema proposto para esta pesquisa os alunos falaram especificamente sobre a violência e que, devido à oportunidade de escuta, ficaram mais visíveis, para este trabalho, as coisas ruins do dia-a-dia da escola. As falas foram direcionadas especificamente para a violência que ocorre nas relações entre professor e aluno. Contudo, coisas boas também acontecem no ambiente escolar e que, neste momento, não tiveram a oferta de um espaço para serem divulgadas. Considero que são justamente estas coisas boas que oportunizaram este trabalho e permitiram que os alunos participassem dos grupos e falassem livremente aquilo que sentiam. Isto demonstra, no meu entender, que as pessoas que estão na gestão desta instituição estão abertas a olhares críticos e entendem os resultados de trabalhos como este como fonte que oportuniza a construção de melhorias no ambiente escolar bem como nas relações. Este, na minha opinião, é o primeiro passo para grandes mudanças.

Quanto aos alunos, estes já estão em uma situação de privilégio pois, a partir da implicação da escola, que surgiu após os resultados do PROEXT 2005 e 2006, contam com uma professora que trabalha com eles 1(uma) vez por semana, realizando uma escuta sobre o que pensam da violência, no âmbito geral. Trata-se de um grupo composto por outros, não os mesmos que participaram da presente pesquisa. O trabalho vem sendo feito com entusiasmo pela nova equipe.

Um espaço para a escuta torna-se interessante e, ao meu entender, necessário, pois é a partir dele que poderão surgir mudanças e onde o aluno se

autorizará a falar. Será em espaços como esses que, além de professores e alunos, toda comunidade escolar poderá discutir suas diferenças, tornando possível que a palavra circule, despertando o respeito à subjetividade de cada um. Assim, trata-se de um espaço que possibilita o crescimento, a troca de idéias e experiências e principalmente um local de criação, com idéias construtivas que servirão para melhor conduzir as dificuldades encontradas nas relações, tanto de professores e alunos quanto de todos que fazem parte deste desafio chamado escola.

As considerações realizadas nesta dissertação não são conclusões, permitindo outras análises e outros olhares possibilitando, desta forma, ser este um trabalho inacabado e que sugere alguns caminhos que parecem ser criativos para lidar com a violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVAY, M. et aliii. **Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____ **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

_____. **Exclusão social é principal causa.** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3008200419.htm>. Acesso em: 18/06/2006.

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer. O poder soberano e a vida nua I.** Belo Horizonte: Humanistas, UFMG, 2004.

ALUGNIER, P. **A violência da interpretação: do pictograma ao enunciado.** Rio de Janeiro: Imago, 1974.

ALVES, R. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **Entre o passado e o futuro.** 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Sobre a Violência.** Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1994.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação.** Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BLEY, S. M. Violências e aspectos do constituinte. **Correio da APPOA.** No.153, ano XIII, dez. 2006.

BRAGHINI, S. **Debates éticos acerca dos programas de prevenção às toxicomanias.** Trabalho apresentado no 4º Seminário do NIEVCI –

Núcleo Interinstitucional de Estudo da Violência e da Cidadania. UFMT, 2006.

BROIDE, J. A Psicanálise nas situações sociais críticas: uma abordagem grupal à violência que abate a juventude das periferias. Tese doutorado. PUC. SP. 2006.

BURGARELLI, C. G.. Literatura pra literaturar. **Estilos da Clínica.** Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Número 18, ano 10 São Paulo, USP-IP, 1º. Semestre 2005.

CADERNOS CEDES. **Na mira da violência: a escola e seus agentes.** CEDES, Campinas, n 47, s.d.

_____. **A violência escolar e a crise da autoridade docente.** Campinas, v.19 n.47, dez. 1998.

CALLIGARIS, C. – Sociedade e Indivíduo. In: FLEIG, M. (Org.). **Psicanálise e Sintoma Social.** São Leopoldo: Unisinos, 1997, p.183-196.

_____. **As crianças do divórcio.** Disponível em:

<http://www.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2610200030.htm>. Acesso em 26/04/2007.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e Indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: Um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si.** 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CAMARGO, A.C.C.S. Educar: Uma questão metodológica? **Proposições Psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2006, p. 77- 141.

CANDAU, V. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

CARDIA, N. **A violência urbana e a escola**. Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, 1997.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. – **A era da informação: economia, sociedade e cultura**; v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

[CHAUÍ, M.](http://www.ciranda.net/spip/article1227.html) **Contra a Violência**. Disponível em: <http://www.ciranda.net/spip/article1227.html> . Acesso em 02 de abril de 2007.

CRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. V.15, nº 54, p.11-28, jan./mar. 2007. Rio de Janeiro: A Fundação, 1993.

CONSELHO ESTADUAL DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CEDCA/MT). **Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069/1990)**; Governo do Estado do Mato Grosso; Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Cidadania (SETEC), 2005.

COSTA, E. H. C. **A trama da violência na escola**. Rio de Janeiro; 1993. 253p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas.

COSTA, G. P. **A Repercussão da violência social no cotidiano escolar**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

COSTA, J. F. – **O Vestígio e a Aura – corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1986, 2ª edição.

COSTA, S.S.G. **De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir Burro (ou Camelo)**. Educ.Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1257-1272, Set./Dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

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

DELORS, J. [et.al.] (1996). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 3ª Ed. Porto: Edições Asa.

DIAS, S. **Educação e Inclusão: projeto moral ou ético**. Revista Educação e Subjetividade: inclusão – exclusão/Grupo de Pesquisa do CNPq, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Ano I, n. 2, p. 13-42. São Paulo: EDUC, 2006.

DIMENSTEIN, G. **Lula é a mãe**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0708200528.htm> Acesso em 10 Jul. 2007.

DINIZ, T. **Família - Crianças já entendem que o casamento não é para sempre, mas especialistas alertam que há uma tendência em buscar relações superficiais e menos trabalhosas** Olhar infantil. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0604200607.htm>. Acesso em 12 Jul.2007

ENDO, P. C. **A Violência no coração da cidade. Um estudo psicanalítico**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2005.

_____. **Sujeito, violência e resistência: um debate psicanalítico**. Trabalho apresentado no 4º Seminário do NIEVCI – Núcleo Interinstitucional de Estudo da Violência e da Cidadania. UFMT, 2006.

FERRAZ JUNIOR, T. S.; FORBES, J.; REALE JÚNIOR, M.. (Orgs.). **A Invenção do Futuro**. Barueri, SP: Manole, 2005. 150 p.

FILHO, J. C. dos Santos; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir. História da violência nas prisões**. 22ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, R.B.de.. **Educação para a cidadania como uma forma de escapar da violência**. Trabalho apresentado no 4º Seminário do NIEVCI – Núcleo Interinstitucional de Estudo da Violência e da Cidadania. UFMT, 2006.

FREUD, S. Um caso de Histeria e três ensaios sobre sexualidade.(1905). **Obras Completas**. São Paulo: ed. Standart Brasileira, Imago, 1969. Volume VII.

_____. A dinâmica da transferência. (1.912). **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1.976. Vol. XII.

_____. Totem e Tabu e outros Trabalhos. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. **Obras Completas**. São Paulo: ed. Standart Brasileira, Imago, 1969. Volume XIII. (1914, p. 285-288).

_____ - Sobre o narcisismo: uma introdução. (1.914). **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1.976. Volume XIV;

_____. Reflexões para os tempos de guerra e morte. (1915). **Obras Completas**. São Paulo: ed. Standart Brasileira, Imago, 1969. Volume XIV.

_____ - Além do princípio do prazer. (1.920). **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1.976. Vol. XVIII;

_____. *Psicologia de Grupo e Análise do ego.* (1921). **Obras Completas.** São Paulo: ed. Standart Brasileira, Imago, 1969. Volume XVIII.

_____. *Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn.* (1925). **Obras Completas.** São Paulo: ed. Standart Brasileira, Imago, 1969. Volume XIX.

_____.- *Mal-estar na Civilização.* (1930). **Obras Completas.** São Paulo: ed. Standart Brasileira, Imago, 1969. Volume XXI. FREUD, Sigmund – *Mal-estar na Civilização.* (1930). **Obras Completas.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. Volume XXI.

_____. *Por que a Guerra?* (1933). **Obras Completas.** São Paulo: ed. Standart Brasileira, Imago, 1969. Volume XXII.

FUKS, B. B. **Freud e a Cultura.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. 72 p.

.GATTI, B. A. - **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação;

GATTI, B. A. – **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOIS, A e PEREIRA, F.A. **Violência moral pode levar jovem a reações extremadas.** Disponível na Internet via <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2002200310.htm>. Capturado em [20/02/03](#).

GUARESTCHI, P. *Violência e cultura.* In: **Psicanálise e Violência, metapsicologia clínica.** Rogério Amoretti (org). Cultura. Vozes Petrópolis, 1992.

GUIMARÃES, A. M. **Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar.** Campinas; 1984. 183p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas.

_____. **A depredação escolar e a dinâmica da violência.** Campinas; 1990. 471 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNICAMP.

_____. **ESCOLAS? Não têm mais jeito!** Artigo publicado no livro *Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola*, 2006 - Universidade Federal do Ceará.

ITANI, A. **A Violência no imaginário dos agentes educativos.** Cad. CEDES, dez.1998

KAMERS, M. **As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais.** Estilos da Clínica, 2006, Vol. XI, nº 21, 108-125.

KEHL, M. R. – Televisão e violência do imaginário. In: **Videologias: ensaios sobre televisão.** In: BUCCI, E. ; KEHL, M.R. – São Paulo: Boitempo, 2004. p.87-106.

KEHL, M.R. **Sobre ética e psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002;

KÖCHE, J.C. **Fundamentos da Metodologia Científica: teoria da ciência e prática da pesquisa.** Petrópolis, R.J: Vozes, 1997.

KUPFER, M..C.M. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. In: Estilos da Clínica, ano II, nº 2. São Paulo:USP –IP, 1997 .

_____. **Educação para o Futuro.** São Paulo: Escuta, 2001.

_____. **Freud e a educação: o mestre do impossível.** São Paulo: Scipione, 2000.

KUPFER, M. C. M, BASTOS, M. B. – Inclusão escolar de professores: uma tarefa para a psicanálise? **Correio da APPOA** – Associação Psicanalítica de Porto Alegre – Porto Alegre, dez.2003..

LAJONQUIÈRE, L. de. De crianças, pizzas e Mickey Mouse. Nota sobre a violência nas escolas. **Estilos da Clínica** Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Vol. IV, n. 6. São Paulo, USP-IP, jul. 1999.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. – **Vocabulário da Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

LEVISKY, D. L (Org.). **Adolescência: pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Adolescência: pelos caminhos da violência: A mídia – Interferências no aparelho psíquico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MARTINS, A. A. Cidadania e Violência na escola. Em: **O mesmo e o outro da cidadania**. Valle, Lílian do. (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: ed. Estampa, 1973.

MATSUURA, L. **Duas mães**. Revista Consultor Jurídico, 5 de abril de 2006. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2610200030.htm>>. Acesso em 26/04/2007.

MATTA, R. da. **As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social**. In: **Violência Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MELUCCI, A.; FABBRINI, A. L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza.. Tradução: Maria Carla Corrochano. Milano, Fetrinelli 1992, p.7.

MILAN, B. - Quem escuta vive melhor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 05 abr. 2001. Folha Equilíbrio, p. 19. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0504200135.htm>>. Acesso em: 21 de setembro de 2007.

MRECH, L. M. **O Adolescente e a violência simbólica nas escolas**. In: <http://www.educacaoonline.pro.br/>.

MRECH, L. M. **Os estereótipos e preconceitos dos professores à luz da educação inclusiva e da psicanálise**. [on-line] Disponível na Internet via WWW

URL: http://www.educacaoonline.pro.br/art_os_estereotipos.asp. Capturado em 27/06/2005 13h33min: 32

MRECH, L. M.. **O Impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercmp, 2005.

_____. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira 2003.

MORGADO, M.A. **Da sedução na relação pedagógica**. 2ª. Ed. São Paulo: Summus, 2002.

MOROZ, M. - **O Processo de Pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação.

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

OLIVEIRA, E. C. S. **Formação de professores e concepções sobre a violência contra crianças e adolescentes**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, A.R. Exclusão social – o que ela explica? Em: **O mesmo e o outro da cidadania**. Valle, Lillian do. (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OSTERMANN, R.C. Violência na sala de aula. In: **Psicanálise e Violência, metapsicologia Clínica**. Rogério Amoretti (org). Cultura. Vozes Petrópolis, 1992.

PAIM C. G. **A repercussão da violência social no cotidiano escolar**. Porto Alegre; 2000. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.

PAIM, I. M. **As representações e a prática da violência no espaço escolar**. Niterói; 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.

PAIXÃO, L. P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. Em: **Educação, diferenças e desigualdades**. Muller, Maria Lúcia Rodrigues e Paixão, Lea Pinheiro. (orgs). Cuiabá: EdUFMT, 2006.

PATTO, M.H.S. **A Produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAUDA, J. **Casal gay obtém guarda provisória de 4 irmãos em Ribeirão Preto**.

Disponível em: <<http://www.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2610200030.htm>> Acesso: 26/04/07

PERALVA, A. **Escola e violência nas periferias urbanas francesas**. Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: IEC, Ano II, número 2, 1997.

_____. **Democracia, violência e modernização por baixo**. Revista Lua Nova, sd

_____. **Violência e democracia. O paradoxo brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Revista Veja Disponível na Internet via WWW URL: <http://www.condeca.sp.gov.br/informações.asp>. Capturado em 26/06/2006.

PERINE, M. **Filosofia e Violência: sentido e intenção da Filosofia em Eric Well**. São Paulo: Loyola, 1987.

POLANYI, K. **A grande transformação. As origens da nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

POWELL, R. A; SINGLE, H. M. Focus groups. *International Journal of Quality in Health Care*, v.8, n.5, p. 499 – 504, 1996.

PRATA, M. R. – **Violência, educação e subjetividade: algumas reflexões sobre a violência em jovens na atualidade**. In: <http://www.fac.unicamp.br/br2000/indit.htm>. Acesso em 30/12/2002.

RIO DE JANEIRO (RJ). O jovem, a sociedade e a ética. Rio de Janeiro: IBOPE., 2006. Disponível em : < <http://oglobo.globo.com/rio/jovens.ppt> > .Acesso 23 de agosto de 2007 .

REDAÇÃO RMT Online.. **Professora é processada após deixar estudante quatro horas de castigo.** In. < [http:// www.rmtonline.com.br](http://www.rmtonline.com.br)>. Acesso 04 de Dezembro de 2005 - 08h00m.

_____. **Professora é aposentada por gritar demais em sala de aula.** In. < [http:// -www.rmtonline.com.br](http://www.rmtonline.com.br)>. Acesso 11 de Dezembro de 2005 - 08h09m

RODRIGUES, A. S. **“Aqui não há violência”:** a Escola silenciada (Um estudo **Etnográfico**). 93 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

ROUDINESCO, E. **A Família em Desordem.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2003.

SAYÃO, R; GROPPA, J. **Em defesa da Escola.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

_____. **Família: Modos de usar.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. **Castigo e impunidade.** Categoria: [Folha Equilíbrio](#). Escrito às 15h05. < <http://www.folhaonline.com.br>. Acesso em 13/07/2007>.

SANTOS F., J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época; v. 42).

SANTOS, J. V. T. dos. **A Violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias.** Educ Pesquisa. [on line]. Jan./jun. 2001.

SANTOS, J. V. T. dos (org). **A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1999.

_____. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, 104, 1998.

SANTOS, M. **Território e sociedade**. Entrevista com Milton Santos. Roda Viva: Cultura Marcas, março/1997.

SHILLING, F. **A Sociedade da Insegurança e a Violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, I. P.da. **Interfaces da violência: Família, escola e instituições públicas de saúde**. Trabalho apresentado no 4º Seminário do NIEVCI – Núcleo Interinstitucional de Estudo da Violência e da Cidadania. UFMT, 2006.

SOUZA, M. C. C.C. de. A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, 2001, São Paulo. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=MSC000000032001000300012&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 07 Jul. 2006.

[SOUZA, R. M. de](#) e [RAMIRES, V. R. R.](#) **Amor, casamento, família, divórcio...e depois segundo as crianças**. São Paulo: [Summus, 2006](#).

SOARES, A. G. P. **Modelo "pai, mãe e filhos" perde espaço**. <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2112200619.htm>> Acesso em: 26/04/2007.

SPELLER, M. A. R. **Professoras em Peixoto de Azevedo/Mato Grosso: das vicissitudes de ser mulher, uma história por contar**. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, tese (Doutorado em Educação), 2002. 627 p.

_____. **Psicanálise e educação – caminhos cruzáveis.** Brasília: Plano Editora, 2004.

_____. **Feminino, Psicanálise e Educação: Do Impossível ao Possível.** Cuiabá: Entrelinhas: EdUFMT, 2005.

_____. **Alguns subsídios freudianos para pensar a violências nas escolas.** IN: Revista de Educação Pública. Edição Nº. 27: Janeiro / Abril. Cuiabá-MT: EdUFMT 2006.

_____. **Plano de curso do seminário temático “Cultura em Freud: subsídios para pensar a educação”.** Mimeo. Cuiabá:UFMT/PPGE, 2007.

SPOSITO, M. P. (coord.). Juventude e Escolarização: uma análise da produção do conhecimento. **Relatório de pesquisa.** São Paulo: 1999.

_____ (coord). Juventude: estado do conhecimento. **Relatório de pesquisa.** INEP, 2000

_____. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educ-Pesq, v.27, n. 1, São Paulo, jan./jun. 2001.

SZYMANSKI, H. (org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação;

TAVARES, S.J.V.dos. **A violência como dispositivo de excesso do poder.** In: Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre: Vol.16, n. 2, Mar/93

_____. **O muro da escola e as práticas de violência.** In: Reestruturação Curricular. Teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____.As Conflitualidades como um problema sociológico contemporâneo. In: **Revista Sociologias** – dossiê “Conflitualidades”. Porto

Alegre, PPG – Sociologia, do IFCH – UFRGS, Porto Alegre, ano1, n. 1, p.10-13. jan-jun, 1999.

TEIXEIRA, M. C. S. **Violência, insegurança e imaginário do medo.** Cad. CEDES, dez. 1998., v.19,n.47.

THIN, D.A.D. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. Em: **Educação, diferenças e desigualdades.** Muller, Maria Lúcia Rodrigues e Paixão, Lea Pinheiro. (orgs). Cuiabá: EdUFMT, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, L. do. Cidadania e escola pública. Em: **O mesmo e o outro da cidadania.** Valle, Lílian do. (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação - a observação.** Brasília:Plano Editora, 2003. Série Pesquisa em Educação.

VOLTOLINI, R. A desrazão na infância: o discurso analítico e a inclusão. **Anais do IV Colóquio do LEPSI – Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância IP/FE** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

WEINBERG, M. **A violência praticada contra crianças no ambiente doméstico.** Disponível em: [http:// www.condeca.sp.gov.br/informacoes.asp](http://www.condeca.sp.gov.br/informacoes.asp). Acesso em 18/06/2006.

ZALUAR, A. et al. (Orgs). **Violência e Educação.** São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1992.

_____. **A máquina e a revolta.** As organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

_____. **O crime e a não cidadania: Os males do Brasil são**. In: BIRMAN, P. et al. (orgs). O mal à brasileira. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.p.109-123.

_____. **Violência e crime**. In: MICELI, Sergio (org). O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995). vol. 1, Antropologia. São Paulo: Sumaré, 1999.

_____. **Violência e mal estar na sociedade**. São Paulo Perspec. v.13 n.3 São Paulo jul./set. 1999.

ANEXOS

1 – Questionário aplicado aos alunos

QUESTIONÁRIO SOBRE VIOLÊNCIA

1 – O que é violência para você?

2 – Como seus professores costumam agir quando você faz algo que lhes desagrada?

3 – Você acha justo o que eles fazem? () sim () não

Por quê?

4 – Qual atitude você gostaria que seus professores tivessem quando você faz alguma coisa que lhes desagrada?

5 – Qual o local em que você se sente com mais medo de que aconteça algo violento?

6 – Por quê?

7 – Quais são as situações de violência de que você tem medo?

8 – Onde você vê cenas de violência?

9 – Em que situações você considera que a pessoa está sendo violenta?

11 – De quem você tem medo?

12 – Com quem você costuma conversar sobre violência ?

13 – Você conversa com seus professores sobre este assunto?

14 - Nesta escola, os professores têm oportunidade de conversar sobre violência com seus alunos?

15 – Em que aspectos você acha que a violência poderá afetar seu futuro?

16 – Como sua escola discute, com os alunos, o assunto violência?

17 – Com quem você mora?

18 - O que você faz quando não está na escola?

19 - Como você vem e volta da escola?

20 - Você mora perto ou longe da escola? Em qual bairro?

21 - O que você e seus colegas conversam sobre a violência aqui na escola?

22 – Quais são os tipos de violência que vocês notam, percebem, vêem aqui na escola?

23 – Você saberia contar, dar um exemplo, de uma situação que achou violenta e que tenha ocorrido na escola?

24 – Como é uma pessoa agressiva aqui na escola?

25 – Como seus professores costumam agir quando acontecem situações violentas aqui na escola?

26 – Como você sente, você vê, observa o relacionamento entre professores e alunos? Você acha que há violência nesses relacionamentos?

27 – Quando você e seus colegas conversam, que sugestões vocês pensam que dariam certo para acabar ou diminuir a violência escolar?

28 – De que maneira vocês tem tido oportunidade de conversar com seus professores sobre a família, o amor e o afeto da família e as relações de convivência que existem nela?

29 – O que você pensa sobre o afeto e o amor da família?

30 - O que você pensa das configurações familiares atuais (casamento, pai, mãe, relacionamentos, etc.)?

31– O que você pensa ser o amor?

2 - Roteiro para sessões de grupo focal

1 – A violência é um assunto muito discutido e ela pode ser definida de várias maneiras. O que vocês acham que seja considerado como violência para os alunos desta escola?

2 – As questões da violência devem ser discutidas em todas as disciplinas. Talvez algumas escolas ainda não tenham começado a fazer isso. Como as discussões sobre violência estão acontecendo nesta escola?

3 – Vamos falar sobre violência que é um problema global e uma preocupação para muitos de nós. Gostaria de saber se, nesta escola, os professores têm oportunidade de conversar sobre violência com seus alunos?

4 – Apesar do tema configurações familiares não fazer parte do currículo escolar, de que maneira vocês tem tido oportunidade de conversar com seus professores sobre a família, o amor e o afeto da família e as relações de convivência que existem nela?

5 – O que vocês pensam sobre o afeto e o amor da família?

6 – O que vocês pensam das configurações familiares atuais (casamento, pai, mãe, relacionamentos, etc.)?

7 – O que vocês pensam ser o amor?

3 – Modelo de Autorização de Depoimentos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

INSTRUMENTO PARTICULAR DE CESSÃO DE DIREITO SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Eu, _____
 _____, brasileiro (a), portador da cédula de identidade de nº _____ expedida pelo (a) _____, em _____ e CPF nº _____ residente e domiciliado à Rua/Avenida/Travessa _____, Bairro _____, na cidade de _____, Estado de _____, declaro que:

Tendo aquiescido em conceder depoimentos orais à Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, para uso no ensino, pesquisa e extensão, cedo, a título gratuito, por mim e por meus descendentes, os direitos autorais relativos ao material autobiográfico

colhido no período de _____ quando foram gravadas fitas cassetes e/ou colhidos depoimentos escritos que poderão ser usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazo, citações ou meios, desde que preservado o anonimato do cedente. Da mesma forma autorizo terceiros a ouvi-las, transcrevê-las e publicá-las, ficando o controle e a guarda do material sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise, linha de pesquisa Educação e Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Para que tenha efeitos legais, dato e assino o presente instrumento.

_____, _____ de _____ de _____.

Cedente

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)