

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

ELIANA DE LOURDES CÂNDIDO

**VIOLÊNCIA: A VOZ DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ**

Cuiabá

2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ELIANA DE LOURDES CÂNDIDO

**VIOLÊNCIA: A VOZ DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE CUIABÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para 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

2008

C212v

CANDIDO, Eliana de Lourdes.

Violência: a voz de professores e funcionários de uma escola pública de Cuiabá. / Eliana de Lourdes Candido. – Cuiabá (MT): A Autora, 2008.

195 p.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Maria Augusta Rondas Speller.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Violência. 3. Psicanálise. I. Título.

CDU: 37:316.624

ELIANA DE LOURDES CANDIDO

VIOLÊNCIA: A VOZ DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para 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. Dra. Maria Augusta Rondas Speller

Data de Aprovação: ___/___/2008.

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Maria Augusta Rondas Speller, em especial, com quem aprendi muito além do que esperava;

Às professoras Vera Blum e Ruth Catarina pelas significativas contribuições apresentadas à minha pesquisa na qualificação;

Aos meus colegas de Mestrado pelo companheirismo e solidariedade durante meu processo de formação;

À Marineide, uma grande mulher, que está sempre disposta a ajudar sem pedir nada em troca;

Ao Rafael, com quem aprendi muito;

Aos professores e funcionários, coordenadores e gestores da Escola lócus da investigação, que possibilitaram a construção desta pesquisa.

Enfim, a todas as pessoas que, mesmo no anonimato, contribuíram para que este trabalho pudesse se concretizar.

À minha mãe, Ana Batista Candido que, como exemplo de vida e fé, me ensinou o significado das palavras responsabilidade, dedicação e honestidade.

Ao meu pai, *in memoriam*, que soube ensinar a suportar os percalços que a vida nos impõe.

À minha filha Bruna Karla, que um dia me ensinou o caminho da maternidade e hoje me ensina a generosidade e a paciência compreendendo as razões pela constante ausência.

Às minhas irmãs, Graça, Elenice, Hélia, Elisa, Eli, grandes mulheres, companheiras, que me ajudaram a suportar as fases difíceis pelas quais passei durante a pesquisa.

Aos meus cunhados Olimpio, Alfredo, José Robles, Harnoldo, Carlos, que me apoiaram e estiveram presentes em todos os momentos bons ou ruins.

Às minhas sobrinhas Elizangela, Ingrid, Gilmara, Letícia, Ana Paula, sobrinhos Fred, Kleber, Alex, Junior, Bruno, Victor Hugo e afilhadas Rafaela, Hanna, Cris e Gabrielle, que se orgulhavam da tia e madrinha a cada trabalho realizado.

Ao meu irmão Gilmar, pelo auxílio generoso.

À minha cunhada Maria Enildes, pelo auxílio sincero sem o qual não conseguiria realizar este trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, pertence à área Educação, Cultura e Sociedade, linha de pesquisa Educação e Psicologia, grupo Educação, Subjetividade e Psicanálise. Realizou-se com alguns professores e funcionários que atuam na Escola Estadual Maria Hermínia Alves, situada no bairro CPA IV, na cidade de Cuiabá, Mato Grosso. O objetivo da pesquisa foi investigar o que professores e funcionários pensam sobre a violência, sobre as configurações familiares atuais, sobre o amor, bem como as formas de violência geradas pela cultura escolar, considerando sua temática no campo da subjetividade, educação e psicanálise. As técnicas de grupo operativo, entrevistas semi-estruturadas e questionário possibilitaram a discussão da violência em geral e na escola, da família e do amor. O grupo compareceu com sua história pessoal consciente ou inconscientemente e, na medida em que os sujeitos sentiram necessidade de compartilhar as informações em função da tarefa, foi criada uma nova história resultado da reflexão coletiva. A tarefa permitiu aos sujeitos discutirem assuntos que pareciam inconcebíveis ou para os quais não há espaços dentro da escola. Houve momentos na pesquisa em que cada integrante trouxe para a discussão no grupo suas próprias histórias pessoais e profissionais, com a tomada de consciência de que suas próprias definições e posições, muitas vezes, resultavam de preconceitos e estereótipos acerca da violência. O levantamento dos dados resultou na formulação das categorias. Ao final da análise das falas, temos um panorama sobre violência escolar, família e amor. No tocante à violência escolar, os sujeitos buscaram suas causas na violência familiar e na falta de amor, atribuindo-lhes a culpa pela violência sem propostas de ações orientadas para a mudança. Os sujeitos se prendem a discursos moralistas e queixosos. A psicanálise afirma que discursos queixosos, sem implicações de quem se queixa e denuncia, são imobilizadores. Diante disso é importante que, em lugar da oferta de respostas inexistentes aos professores e funcionários, sejam propiciadas as condições para que eles próprios construam essas respostas, ao se questionarem sobre sua posição subjetiva enquanto educadores e sobre a função social da escola. São tarefas da escola colaborar para a circulação da palavra e criar oportunidades para que os “atores escolares” ressignifiquem suas angústias por meio da fala, a fim de que vivenciem, de modo menos destrutivo e mais criativo, o cotidiano educacional, inovando-o.

Palavras-chave: Educação. Violência. Psicanálise.

ABSTRACT

The research, presented to the Office of Education, Federal University of Mato Grosso, belongs to the area Education, Culture and Society, online search of Education and Psychology, Education Group, Subjectivity and Psychoanalysis. Was held with some teachers and officials working in State College Maria Herminia Alves, located in the district CPA IV, in the city of Cuiaba, Mato Grosso. The objective of the research was to investigate what teachers and employees think about violence, about the current settings family, about love, and the forms of violence generated by the school culture, considering its themes in the field of subjectivity, education and psychoanalysis. The techniques of operating group, semi-structured questionnaire and allowed the discussion of violence in general and in school, family and love. The group appeared with his personal history and consciously or unconsciously, to the extent that the subjects felt need to share information according to the task, a new history result of collective reflection. The task allowed to discuss subject matters that seemed inconceivable or for which there are no spaces in the school. There were moments in the search in which each integral brought to the discussion group in their own personal stories and professional, with the increased awareness that their own definitions and positions, often the result of prejudice and stereotypes about the violence. The survey data resulted in the formulation of categories. At the end of the analysis of discourse, we have a picture on school violence, family and love. Regarding school violence, the subject sought its causes in family violence and the lack of love, giving them the blame for the violence without action-oriented proposals for change. The subject is related to moral discourse and complainants. The analysis says that speeches complainants, without implications of those complaining and denouncing are immobilizers. Facing it is important that, instead of offering no answers to teachers and staff, are offered the conditions for which they build those answers, when questioning about his subjective position as educators and the social function of the school. These are tasks of school work for the movement of the floor and create opportunities for the "actors school" resignify their anxieties through speech, so experiencing, so less destructive and more creative, the daily educational, innovating it.

Key-words: Education. Violence. Psychoanalysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO 1 - REFERENCIAL PSICANALITICO	
1.1 Educação sob a ótica da psicanálise.....	35
1.2 A Psicanálise e o professor.....	40
1.3 Implicações da noção de violência.....	45
1.4 Família: espaço social.....	52
1.5 Amor: sentimento tão difícil de explicar.....	61
CAPITULO 2 - POR QUE ESTA ESCOLA E NÃO OUTRA?	
2.1 A Escola como espaço social.....	66
2.2 Violência no entorno da escola.....	69
2.3 Como a UFMT chegou à Escola Estadual Maria Hermínia Alves.....	70
2.4 Com a palavra, a gestora da escola.....	74
CAPITULO 3 - ENQUADRE DA PESQUISA	
3.1 Escola: espaço onde há necessidade de circulação da palavra.....	79
3.2 Dados da Rede Pública Estadual de Educação.....	82
3.3 Histórico da escola lócus da pesquisa.....	83
3.4 Os sujeitos e procedimentos da pesquisa.....	87
CAPITULO 4 - O TRABALHO COM O GRUPO OPERATIVO E AS FALAS DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS	
4.1 Os encontros dos grupos operativos.....	94
4.1.1 O primeiro encontro dos grupos.....	95
4.1.2 O segundo encontro dos grupos.....	97
4.1.3 O terceiro encontro dos grupos.....	101
4.1.4 O quarto encontro dos grupos.....	105
4.1.5 O quinto encontro dos grupos.....	107
4.1.6 O sexto encontro dos grupos.....	109
4.1.7 O sétimo encontro dos grupos.....	112
4.1.8 O oitavo encontro dos grupos.....	115

4.1.9 O nono encontro dos grupos.....	118
4.1.10 O último encontro dos grupos.....	119
4.2 Professores e funcionários apresentam semelhanças nas falas sobre a violência, família e amor.....	121
4.3 O que pensam professores sobre a relação entre violência, a família e o amor	130
4.4 O que pensam os funcionários sobre a relação entre violência, família e amor.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	175
ANEXOS.....	183

INTRODUÇÃO

Entre os 84 países mais violentos do mundo, o Brasil ocupa a quarta posição, com a média de 27 assassinatos para cada 100 mil brasileiros, só perdendo para Colômbia, Rússia e Venezuela (CRAIDE, 2008). Em recente estudo, solicitado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), detectou-se que quase meio milhão de brasileiros foram assassinados nos últimos dez anos, embora a taxa de homicídios esteja caindo gradualmente, graças aos avanços sociais, à ampliação do policiamento e à redução das armas de fogo.

Em reportagem do jornal Agência Brasil, de 11 de fevereiro de 2008, Sabrina Craide (2008) lembra que a pesquisa sobre o Mapa da Violência nos Municípios Brasileiros foi realizada entre 1996 e 2006, por duas Organizações Não-Governamentais (ONGs) e pelo Governo Federal e acrescenta que muitas das 12 cidades mais violentas ficam na Amazônia, onde disputas por terras e por outros recursos naturais são freqüentemente resolvidas com a contratação de pistoleiros.

Nessa mesma pesquisa constatou-se que a cidade de Foz do Iguaçu, na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, é a quinta cidade mais violenta do Brasil, com 99 homicídios para cada 100 mil habitantes, mais do que o triplo das taxas registradas em cidades norte-americanas fortemente afetadas pela criminalidade. Mas o número de assassinatos caiu por três anos consecutivos. Do pico de 50.980 assassinatos em 2003, esse número caiu para 46.660, até 2006, de acordo com o estudo.

A pesquisa O Mapa da Violência nos Municípios Brasileiros aponta o aumento do número de jovens como vítimas e protagonistas da violência no Brasil. Essa pesquisa revelou que o número de homicídios sofridos por pessoas entre 15 e 24 anos subiu de 13,1 mil, em 1996, para 17,3 mil, no ano de 2004, um aumento de 31,3%. No mesmo período, o

crescimento de homicídios entre a população total foi de 20%. Entre 2004 e 2006, no entanto, o índice de homicídios, na população jovem, caiu 13%.

Essa pesquisa mostra que os jovens apontam a ausência do Estado na segurança pública, na oportunidade de emprego, na Educação de qualidade e na saúde, princípios básicos para se viver em sociedade. Para os jovens, a “[...] violência também se perpetua na apatia, na falta de projeto de futuro, na ausência de perspectivas, na quebra dos valores de tolerância e solidariedade, fatos que fazem parte da crise de significações de nossa modernidade” (WAISELFISZ, 2002).

Eventos como roubo, assalto e agressão física passaram a ser vistos como problemas reais e presentes no cotidiano escolar. Pesquisa realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da UFMG mostrou que, dentre os alunos entrevistados, 15,8% já foram roubados em sua escola ao menos uma vez, 36,9% já foram furtados e 18,3% já foram agredidos fisicamente.

Na pesquisa realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP), uma parte importante dos alunos afirmou ter visto, ao menos uma vez, pessoas armadas dentro da escola (27,8% dos entrevistados); já viram ou ouviram falar de pessoas consumindo ou vendendo drogas (51,9% e 36,2%, respectivamente); de outros alunos sendo assaltados (47%); de outros alunos sendo furtados na escola (59,4%) e 10,4% dos alunos já deixaram de ir à aula ao menos uma vez por medo de serem agredidos.

No Brasil, os altos índices de violência resultam de uma combinação de fatores que incluem a miséria, o crescimento desordenado das cidades, a lentidão da justiça e o crescimento do tráfico de drogas. Na base de tudo isso está a desigualdade social, que faz com que grande parcela de jovens brasileiros tenha poucas perspectivas de melhorar a vida.

Em se tratando da desigualdade, Paulo Endo (2005, p. 11), em seu livro “A violência no coração da cidade” trata, a partir da cidade de São Paulo, da violência que aflige os

moradores das cidades metropolitanas. Ele aponta um leque de fatores, resultantes da omissão do poder público e que alavancam a violência nas metrópoles, com destaque à desigualdade social. Esse fenômeno da violência traz consigo os medos e traumas conscientes que perduram na experiência do cidadão das cidades violentas e que não são levados em conta na formulação de políticas públicas de combate à criminalidade. O autor diz que há uma “gramática da violência que passa pelo silêncio de alguém e pelo silenciamento imposto a tantos” e a não-compreensão dessas reações da sociedade pode resultar também em práticas pouco eficientes de redução da violência.

A violência já não é mais exclusividade das grandes metrópoles, como mostra O Mapa da Violência nas cidades Brasileiras. Há algum tempo, a abordagem da questão da violência era exclusiva às Ciências Sociais -- Sociologia e Antropologia --, agora é também tema de estudo da Psicanálise. Atualmente, alguns estudiosos do problema da violência buscam compreender, com a ajuda das teorias freudianas, a geração de atos violentos nas grandes cidades brasileiras e no interior das escolas e das famílias.

Freud, em O mal-estar na civilização (1930), ao discorrer sobre a convivência dos indivíduos em sociedade, chama a atenção sobre a dificuldade do ser humano em conviver com as diferenças e com a alteridade, com os constantes choques entre os interesses individuais e os interesses coletivos. Ele trata ainda da pulsão de morte, que é constitutiva do ser humano e se apresenta sob a forma de agressividade, hostilidade ou sadismo, as quais, por sua vez, seriam expressões, sutis e claras, dos nossos mais arcaicos desejos de onipotência.

Para maior compreensão do pensamento freudiano, faz-se necessária a explicitação, mesmo que sucinta, de alguns termos psicanalíticos como “pulsão”, “pulsão de vida” e “pulsão de morte”.

O termo pulsão permeia toda a teoria psicanalítica freudiana. A pulsão é a carga de excitação que o organismo necessita descarregar, é como uma fonte situada no próprio corpo

e que provém das necessidades mais primárias de sobrevivência. “A pulsão exige certa dose de satisfação direta, sem a qual ela se exterioriza em sintomas neuróticos” (MILLOT, 1987, p. 28). Tome-se, como exemplo, o comportamento de um bebê, (fase oral): sua boca, durante o processo de amamentação, é instrumento de satisfação de necessidades alimentares, mas é também o instrumento pelo qual o bebê descarrega a energia de suas pulsões sexuais, quando continua a sugar após o término do leite e passa a dar agressivas mordidas no bico do seio da mãe.

Parafrazeando Dias (2005, p.106) a pulsão de vida tem como seus derivados a amorosidade, a criatividade, o desejo de expansão, a generosidade, enfim, tudo aquilo capaz de mobilizar a energia humana para a criação, manutenção e expansão da vida. A pulsão de morte expressaria uma tendência para o retorno à imobilidade, tendo como derivados a auto-destrutividade e a agressividade.

Eros, deus grego do Amor, designa em Freud o conjunto das pulsões de vida que têm como tendência constituir e conservar unidades cada vez maiores, com o objetivo de preservar a existência. Laplanche e Pontalis (1992, p. 415) explicam que as pulsões de vida visam ao “estabelecimento e manutenção de formas mais diferenciadas e mais organizadas, a constância e mesmo o aumento das diferenças de nível energético entre o organismo e o meio.”

A pulsão de morte propriamente dita visa a redução completa das tensões, a uma recondução do ser vivo para um estado inorgânico, que seria a forma mais primitiva do ser: o estado inanimado. É como se o organismo desejasse morrer naturalmente, sem que um suposto ciclo natural de vida pudesse ser interrompido (ANDREOZZI, 2005, p. 93).

Eros procura meios de manter a vida, e Tânatos tende a impulsionar o organismo vivo a retornar ao estado inanimado, denotando também uma característica conservadora. “Eros e Morte, pulsão da vida e pulsão da destruição, tal como ocorre na espécie humana.”

(ANDREOZZI, 2005, p. 95). Assim, a vida e a morte representam início e fim, ou fazem parte de um ciclo sem início e fim.

Freud (1930) nos faz refletir sobre essa ambigüidade do ser humano – pulsão de vida e pulsão de morte. Ambas as pulsões são simultâneas, uma não aparece no ser humano sem que a outra também apareça, mas cabe lembrar que a destrutividade é consequência direta da pulsão de morte. Na obra freudiana, a teoria pulsional apresenta o dualismo entre as pulsões de vida (Eros) e as pulsões de morte (Tânatos), as duas forças que fundamentam o ser humano.

Para Freud, o homem é mau e destrutivo e a agressividade constituinte do homem é o maior problema da civilização. Essa agressividade torna difícil a vida em sociedade e ameaça sua sobrevivência. De acordo com Freud, a agressividade pode ser entendida como uma resistência do Eu, na tentativa de marcar seus contornos identitários diante da ameaça do outro que quer tomar seu lugar, ou seja, é um pedido de reconhecimento de si pelo outro.

A violência é resultado do mal-estar, entendido, de acordo com Freud (1930 apud DIAS, 2005, p. 106) como “as restrições às satisfações do homem causando-lhe sofrimento”; portanto, para a Psicanálise, abordar o mal-estar é indicar possíveis explicações para a destrutividade humana. Em nossa sociedade atual, vemos a agressividade exposta sem limites, por meio da qual o sujeito tenta dar conta de seu desamparo, a qual é responsável pela disseminação da violência em nossa cultura. Ressaltemos que a violência dirigida ao outro também o atinge pela ruptura dos laços com o grupo.

Em um mundo globalizado marcado pela violência, é grande o mal-estar causado por incertezas e necessidades do viver em sociedade, entre elas, as mudanças e rupturas de laços entre as pessoas e grupos. Como sustentar essa lei que insere o sujeito na cultura, demarcando que ele não é único, em uma sociedade que afirma a possibilidade de completude? (SILVA, 2006, p. 82). A sociedade contemporânea é um gozo prometido pela publicidade ou

pelo consumo, quem não consome deixa de ser alguém, de ser visto, de ter um lugar enquanto cidadão.

Dessa maneira, não podemos nos omitir diante da violência, explicitada ou não, nas relações sociais. Percebemos a violência incorporada em nosso dia-a-dia, o que nos suscita uma série de indagações e reflexões que nos levam à necessidade de um olhar contextual das situações e processos sociais, ao tratar do fenômeno da violência.

É importante ressaltar que a violência está presente em todas as instituições sociais e afeta a todos na sociedade, física ou emocionalmente. E, nesta rede de relações sociais afetadas pela violência externa ou interna está a escola, como locus desta pesquisa.

Em meu cotidiano profissional pude fazer alguns questionamentos. Como compreender o fenômeno da violência que tanto nos assusta na escola? Como lidar com o aluno considerado violento? Como melhor direcionar nossos conhecimentos advindos da teoria e da prática pedagógica tendo em vista a formação de crianças e adolescentes? Quais atitudes podemos tomar diante de professores que estão arraigados em uma dinâmica pedagógica que favorece a violência?

Com base na experiência como professora convenci-me de que a violência se caracteriza pela dominação, pela imposição, apoiada quer na violência bruta, quer na violência intelectual. A violência que ocorre no ambiente escolar vai muito além da violência física, pois abarca também questões de ameaças, chantagens e intimidações.

É importante esclarecer que a definição de violência utilizada neste trabalho vai além daquela que se restringe à prática de ato de violência física ou de ação impetuosa que faz uso da força bruta; abarca, como violentos, todos e quaisquer comportamentos e atitudes que impliquem constrangimento e desrespeito ao outro.

Desse modo, como pesquisadora, procurei trabalhar com a idéia de violência múltipla, a violência que pode se apresentar tanto sob forma física como sob forma psíquica.

A violência invadiu a escola. A “cultura da violência” parece ter-se instalado de forma permanente em seu cotidiano. A sensação de que não seremos capazes de dar conta da situação, como atores escolares, torna a escola vulnerável. Na tentativa de encontrar respostas para essa questão, estudiosos propõem medidas que possam minimizar a violência escolar e oferecem elementos para que possamos compreender a dinâmica da violência, não apenas no ambiente escolar, mas também em outros espaços sociais.

Segundo Spósito (2001, p. 69), no Brasil, na década de 1980, poucos trabalhos envolvendo o tema violência escolar foram realizados nas escolas. Fosse pelas dificuldades decorrentes da resistência dos gestores, fosse por indisponibilidade de dados que pudessem ser fornecidos pelas escolas, ou pela ausência de continuidade das pesquisas, esses trabalhos não apresentaram um quadro interpretativo da violência.

O poder público, nessa época, propôs algumas alternativas de estudos sobre a violência escolar, com o objetivo de desenhar seu quadro, mas as iniciativas resultaram apenas no registro de ocorrências tidas como violentas, na escola. Assim, tendo em vista o grau de dificuldades encontradas para as conclusões dos estudos, pôde-se apenas esboçar um quadro com precariedade de informações e sem acompanhamento sistemático.

Os primeiros estudos sobre a violência escolar foram apenas levantamentos parciais que apontaram as depredações contra o patrimônio escolar, nas regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador entre outras, como ocorrências mais frequentes.

Áurea Guimarães (1984), em sua dissertação de mestrado, investigou escolas públicas de Campinas, no estado de São Paulo, e constatou que, tanto nas instituições escolares permissivas quanto nas escolas com controles mais rígidos de disciplina, ocorriam as mais variadas formas de violência e, mesmo quando havia policiamento nas imediações ou até dentro das escolas, continuavam a ocorrer manifestações de violência, como agressões entre os alunos.

Os primeiros estudos privilegiaram a análise da violência embutida nas práticas dos estabelecimentos escolares, consideradas autoritárias e, portanto, estimuladoras do clima de agressão, traduzido pelas depredações, pelas invasões dos espaços escolares e pelas brigas entre grupos, que nem sempre eram formados por alunos.

Nos anos 90, na tentativa de compreender por que os alunos depredavam os prédios escolares, Eloisa Guimarães (1998) fez uma nova pesquisa sobre a violência nas escolas públicas do Rio de Janeiro. O estudo apontou a persistência da violência nas escolas, quer sob a forma de depredação do patrimônio, quer sob a forma de ameaças a alunos e professores. De modo geral, a escola passou a sofrer com o aumento da criminalidade e a insegurança trazida pela organização do tráfico e do crime organizado, nos bairros das periferias das metrópoles.

Na mesma década, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outras instituições não-governamentais promoveram estudos sobre a juventude. Os estudos voltavam-se para as situações de violência física ou verbal enfrentadas por meninas e meninos, na escola.

A maioria desses estudos foi realizada no Rio de Janeiro, onde se priorizaram as escolas localizadas em zonas dominadas pelo narcotráfico ou em regiões marcadas por acentuada pobreza. Entre esses estudos, destacam-se as pesquisas de Zaluar (1994), Áurea Guimarães (1990), Eloísa Guimarães (1998) e Candau (1999), as quais deram ênfase especial à questão do narcotráfico. Abramoway (1999) deu especial destaque às ações das gangues no âmbito escolar.

Cite-se, como exemplo, a pesquisa de Guimarães (1998), que chamou a atenção para a ausência de políticas sociais implantadas pelo Estado. Essa pesquisa tratou da atuação das escolas freqüentadas por gangues e grupos rivais. Nessas escolas, os diretores eram obrigados a negociar com os chefes das gangues e com os chefes do narcotráfico para prosseguir em

funcionamento. A escola, diante de uma situação de vulnerabilidade ao fenômeno da violência, perde sua legitimidade como lugar capaz de reconhecer o sujeito como elemento social, e passa a se reconhecer como uma instituição submetida às demandas do tráfico. Arendt (1994, p. 130) lembra que “o ser político faz uso constante da palavra, enquanto que o uso da violência pressupõe a existência do mando e da obediência”. Desse modo, as relações humanas que estão baseadas na violência contribuem para a impossibilidade do diálogo. Assim, o Estado se omite e a escola fica vulnerável à violência.

O professor que não sabe lidar com aquilo que teme não consegue lidar com os problemas de construção do saber do aluno. Essa incapacidade pode levar o professor a atribuir suas dificuldades ao outro. Ou seja, como é o outro aquele que não sabe, são os outros que deveriam saber para ensiná-lo a trabalhar melhor.

Dessa maneira, é importante que o professor conheça suas principais defesas e se disponha a reconhecê-las quando surgem. Há professores que entendem as dificuldades de seus alunos como falta de atenção e o conflito como uma forma de rejeição. Alguns recebem com aflição a agressividade manifestada por seus alunos e há outros ainda que recebem com dificuldade a competição entre seus alunos.

Esse sintoma de perda da legitimidade da escola é agravado quando os atores escolares apresentam a mesma dificuldade em relação ao fenômeno da violência no cotidiano escolar, atribuindo suas causas e implicações ao outro, o que deveria ser responsabilidade de todos na escola. Porém, é necessário que os educadores sejam despertados para a necessidade de ações que promovam a criação de um espaço na escola onde todos possam debater estes sintomas que são muitas vezes ignorados ou omitidos pelos atores escolares.

Experiências importantes vêm sendo realizadas pela UNESCO, que produziu um trabalho de pesquisa sobre as manifestações de violência nas escolas, em que os alunos puderam se manifestar acerca do tema violência. Nessa pesquisa, realizada por Abramoway et

al. (2002, p. 178), que ouviu os jovens das escolas de várias capitais brasileiras, chama a atenção o modo como os alunos se referem às relações com o professor e com outros segmentos da escola. A pesquisa conclui que “[...] a comunicação dos alunos, seja com professores ou demais membros do corpo técnico-pedagógico, desencadeia nos estudantes grandes revoltas.”

Parafrazeando Abramoway (2002), verifica-se a falta de comunicação na medida em que os professores, funcionários e demais atores escolares não têm um diálogo aberto com os alunos, ou seja, a voz dos alunos não é escutada. Para os professores em sala de aula, sua voz é o repasse de conteúdos programados e livrescos; para o aluno, sobram o silêncio e a submissão, que evidenciam o que se considera como “uma aula ideal”. Ninguém questiona, ninguém sabe. O professor exerce o controle, que pode se apresentar de várias formas. No entanto, há uma característica muito presente: alguém é dominador e outro é dominado; um exerce o poder, que pode ser visto como abusivo; o outro se submete a normas que não aceita, não compartilha e ainda o prejudicam. A violência do aluno, sob a perspectiva do professor e dos funcionários, em sua dimensão individual, aparece como falta de concentração, exclusão, desinteresse; no entanto, o coletivo – os alunos – torna-se indisciplinado, muitas vezes, pela má qualidade das aulas e por sua monotonia. Tais circunstâncias podem desencadear atos agressivos, como demonstra a pesquisa realizada por Klein (2007) em uma escola pública de Cuiabá, em que os alunos se rebelam contra os professores em razão de aulas maçantes que se restringem apenas ao repasse de conteúdos, sem interação do professor com a turma.

Os professores, pesquisados por Abramoway et al. (2002, p. 178), alegam que a violência na escola tem como causas a falta de amor e os problemas familiares, ou seja, se o aluno é violento na escola, é porque convive com a violência na família. As autoras

demonstram de maneira extensiva suas proposições sobre a violência de alunos, professores e outros atores escolares.

Diante das situações de violência presenciadas no cotidiano escolar, por funcionários e professores veio o ensejo de aproximar, por meio da pesquisa, os sujeitos que a vivenciam e compreendê-los a partir de suas falas. Desse modo, este estudo discorreu sobre o que professores e funcionários pensam sobre a violência, sobre as configurações familiares atuais e sobre o amor, os dois últimos freqüentemente entrelaçados, nos discursos, à primeira.

Ao priorizar a escola como lugar de estudo sobre a violência, partiu-se da premissa que as escolas são lugares onde as características das relações de troca entre os indivíduos são fundamentais na busca de alternativas para reduzir a violência escolar. Possibilitar aos atores escolares um espaço para discutir a violência, suas manifestações e formas contribui para que todos possam se empenhar em ações para minimizá-la no contexto educativo e, pelo exercício da reflexão, optar por caminhos avessos à violência.

Por meio da escuta e dando voz aos professores e funcionários, a intenção foi também estimular novos debates ancorados no tema violência na escola, com a defesa da idéia de que precisamos estar atentos aos processos construtivos do ambiente escolar e ao significado que a Educação tem para todos.

Com essa idéia a servir de apoio a este trabalho, fortaleceu-se a crença de que existem alternativas possíveis para lidar com a violência e, para compreender esse fenômeno, foi essencial levar em conta o que a Psicanálise tem a nos ensinar. Dessa maneira, foi fundamental que se discutisse a violência à luz da teoria freudiana (1915, 1921, 1930, 1933).

Freud nos esclarece:

[...] 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 tal controle, que com sua ajuda, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros, até o último homem. (1930, p. 95).

A teoria de Freud traz reflexões acerca da inclinação social do ser humano ao mal, à agressividade, à destruição, e também à crueldade. A esse respeito Freud nos auxilia a pensar, quando descreve a evolução do poder do homem e algumas formas de violência a ele atribuída, em resposta a uma carta de Einstein, de setembro de 1932, em que este pergunta se existe alguma forma de livrar a humanidade da ameaça de guerra. *Por que a guerra?* Na carta, Freud se refere às relações entre direito e força. Para ele o caminho do direito, que é o poder da comunidade, vai na contra-mão do domínio pela força física, cujo objetivo é eliminar o outro, pela imposição de suas idéias e interesses como vencedor. A força da comunidade é entendida como uma associação em que os mais fracos se unem, fazendo dessa união a força que vence a violência do poder de um. Desse modo, as comunidades se mantêm unidas ou pela violência ou pelos laços sociais (FREUD, 1933).

Freud fala que é muito fácil ao homem incitar-se à violência, por motivos nobres ou fúteis, somente pelo prazer de destruição e agressão, o que é confirmado pela História e revelado em nosso dia-a-dia. A leitura dos textos freudianos nos auxilia a pensar a violência, no passado da humanidade ou vivenciada na atualidade. Ele postula ainda que todos somos violentos e não podemos nos eximir de nossas responsabilidades diante da violência social. O texto de Freud nos propõe reflexões profundas, na medida em que nos adverte da necessidade de abandonarmos as atitudes cômodas e ilusórias, para nos implicarmos responsabilmente em nossas escolhas e ações, como seres pulsionais.

A leitura psicanalítica foi escolhida para dar suporte à análise das falas dos professores e funcionários, a partir de uma escuta diferenciada que deu lugar à palavra dos sujeitos. Esse espaço possibilitou perceber o quanto é fundamental converter as falas, as discussões e a possibilidade de escuta em iniciativas que visem a diminuição da violência. A troca de idéias por meio do diálogo permitiu que os sujeitos refletissem sobre suas histórias, diferenças e divergências de opiniões, o que poderá, a longo prazo, despertar novas idéias e

possibilidades de alternativas de enfrentamento das questões relacionadas à violência na escola.

A escola deve possibilitar a seus atores um espaço onde a palavra circule. É preciso que esteja aberta ao processo de escuta e que permita ao outro que fale. Este foi um dos desafios desta pesquisa, tornar o espaço escolar possível para a escuta e dar voz aos professores e funcionários, fazendo emergir histórias pessoais e experiências relacionadas com a violência.

O trabalho com grupos possibilitou aos professores e funcionários pôr em evidência seus problemas e preconceitos sobre a violência, família e amor e, por mais subjetivas que fossem suas impressões, elas são efeitos do social onde se inserem. Ficou claro que, no discurso social, a escola ainda é considerada como um lugar que pode vir a oferecer algumas perspectivas de melhoria de vida para os atuais alunos e futuros cidadãos.

Vem sendo desenvolvido por uma escola pública de Cuiabá um projeto que aborda a questão da violência e que está inserido no campo de interesse de estudo do grupo de pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise com o título “Violência nas escolas -- escutando todos os atores envolvidos: alunos, professores, funcionários, família e gestores”. O projeto é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Rondas Speller, no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na linha de pesquisa Educação e Psicologia, área Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Esse projeto possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa, “Violência: a voz de professores e funcionários de uma escola pública de Cuiabá” que foi realizada com professores e funcionários da Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves, em Cuiabá. A escola foi escolhida como lócus da pesquisa a partir da preocupação com os altos índices de manifestação do fenômeno da violência no contexto escolar. Os dados foram coletados em diferentes momentos da pesquisa e em situações diferenciadas, para que melhor pudesse

captar as informações sobre o tema estudado. O fio condutor da coleta dos dados foi, por meio da escuta, possibilitar aos sujeitos que falassem espontaneamente sobre as situações de violência vividas na escola, a partir de suas percepções subjetivas; propiciar discussões com professores e funcionários de forma crítica e analítica acerca da violência, particularmente na escola; proporcionar aos sujeitos momentos de reflexão sobre o papel da escola, da família e do amor. Espera-se contribuir para que os atores envolvidos (professores e funcionários) adotem um outro olhar na compreensão da violência.

Nesta pesquisa, optou-se pela metodologia qualitativa (TRIVIÑOS, 1987), uma vez que a preocupação estava voltada para os conteúdos das falas. Os depoimentos foram sendo construídos a partir de reuniões feitas com os professores e funcionários da escola, quando falavam livremente sobre os problemas ligados à violência no cotidiano escolar.

O levantamento de dados foi realizado em três etapas. Na primeira etapa utilizou-se a técnica do Grupo Operativo (PICHON-RIVIÈRE, 2005), quando realizamos discussões e reflexões acerca da violência, família e amor.

A teoria e a técnica de Grupos Operativos foram desenvolvidas por Enrique Pichon-Rivière (1907-1977), médico psiquiatra e psicanalista de origem suíça, que viveu na Argentina desde seus quatro anos de idade. O fato disparador da técnica de grupos operativos foi um incidente vivido no Hospital Psiquiátrico De Las Mercês, em Rosário, Argentina onde o médico desempenhava atividades clínicas e docentes. Esse incidente foi a greve do pessoal de enfermagem do hospital. Pichon-Rivière, na tentativa de superar aquela situação, colocou os pacientes menos comprometidos para assistir os mais comprometidos. Observou-se que, em ambos os subgrupos, os pacientes apresentaram significativas melhoras em seus quadros clínicos.

O novo processo de comunicação estabelecido entre os pacientes e a ruptura de papéis estereotipados - o de quem é cuidado e o de quem cuida - foram os elementos

referenciais do processo de evolução desses enfermos. Intrigado com esse resultado passou a estudar os fenômenos grupais a partir dos postulados da Psicanálise da teoria de campo de Kurt Lewin que contribuiu, segundo Pichon- Rivière, (2005, p. 133), para a compreensão de que “os problemas das decisões de grupo são essenciais para considerar muitas questões básicas, tanto na psicologia social como na individual”, e da teoria de Comunicação e Interação que, de acordo com o autor,

é um contexto que inclui um mundo de sinais que todos os que se intercomunicam sabem codificar e decodificar da mesma maneira. Assim também podemos definir o esquema conceitual, referencial e operativo em termos de comunicação e informação: ao assinalar que esses processos de codificação e decodificação de sinais pertencem a esquemas referenciais individuais e dos grupos, através dos quais se torna possível, de acordo com o funcionamento e a estrutura desses esquemas, configurar situações de *entendimento e mal entendido*. (2005, p.131, grifos do autor).

As convergências dessas teorias constituíram-se nos fundamentos da teoria e técnica de grupos operativos de E. Pichon-Rivière.

Em relação aos grupos operativos, sua sistematização foi feita por Pichon Rivière em 1945, que definiu grupo operativo como um conjunto de pessoas com um objetivo em comum. Os grupos operativos trabalham na dialética do ensinar-aprender; o trabalho em grupo proporciona uma interação entre as pessoas, em que elas tanto aprendem como também são sujeitos do saber, mesmo que seja apenas por sua experiência de vida; dessa forma, ao mesmo tempo em que aprendem, ensinam também.

A aprendizagem se dá mediante a modificação do Esquema Conceitual Referencial Operativo (ECRO), o conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com que os indivíduos pensam e agem nos grupos, e se fazem compreender entre si.

O Grupo Operativo cria, como estratégia, espaços onde se possa fazer uma escuta, ou seja, onde cada pessoa, com suas histórias, suas experiências, conhecimentos e afetos pensa e age, adquirindo uma unidade mediante o trabalho em grupo. O grupo tem que estar

centrado na tarefa, e tem por finalidade aprender a pensar em termos de resolução das dificuldades criadas e manifestadas no campo do grupo e não da individualidade.

Parafrazeando Pichon-Rivière (2005, p. 85) os princípios organizadores de um Grupo Operativo são o Vínculo e a Tarefa. O vínculo é um processo motivador que tem direção e sentido, isto é, tem um porquê e um para quê. Identificamos o estabelecimento do vínculo quando ocorre mútua representação interna. Cada pessoa se relaciona de acordo com seus modelos inaugurais de vinculação, de acordo com suas matrizes de aprendizagem, e tende a reeditar esse modelo em outras circunstâncias, sem levar em conta a realidade externa, o inusitado, repetindo padrões estereotipados, resistindo a que algo verdadeiramente novo aconteça.

A tarefa é um princípio organizador de grupo, é um conceito dinâmico que diz respeito ao modo pelo qual cada integrante interage a partir de suas próprias necessidades (BROIDE, 2006). É uma atitude investigadora na qual cada resposta obtida se transforma imediatamente em uma nova pergunta (PICHON-RIVIÈRE, 2005).

É muito natural que um grupo resista a entrar em um processo de aprendizagem, uma vez que esta acarretará mudanças. Ao processo de elaboração dessa resistência, gerada por medos básicos, dá-se o nome de pré-tarefa. Quando o grupo aprende a verdadeiramente problematizar os obstáculos que emergem na concretização de seus objetivos, dizemos que entrou em tarefa, pois podem elaborar um projeto viável e, dessa forma, torna-se um grupo que opera mudanças.

A escola é uma instituição social que precisa estar atenta aos mal-estares da sociedade. Querendo ou não, ela sofre os efeitos das ações sociais positivas ou negativas, o que implica tomar decisões e propor alternativas para minimizar os efeitos desses sintomas. Essas reflexões mostram que a escola tem muito a contribuir com a construção de uma política em busca da paz.

A escolha da Escola Estadual Maria Hermínia Alves teve como critério sua participação nos projetos “Violência na escola segundo crianças e adolescentes”, e “Violência e Direitos Humanos na escola: abordando todos os atores envolvidos” financiados pelo Ministério da Educação – MEC/Secretaria de Educação Superior/SESu - Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas/PROEXT 2005 e 2006 – MEC/SESu/DEPEM.

Em 2005, com o projeto “Violência nas escolas segundo crianças e adolescentes”, foi realizado a produção de um documentário sobre violência nas escolas, a partir das vozes de alunos das escolas envolvidas no projeto. O vídeo com depoimentos dos alunos sobre a violência escolar foi apresentado também aos professores e funcionários, gestores e pais de alunos da escola, que discutiram os diferentes aspectos implicados no tema, tais como suas prováveis causas, particularidades da violência nessa escola, alternativas de ações a curto e a longo prazo em direção à mudança.

Em 2006 o projeto/programa “Violência e Direitos Humanos na escola: abordando todos os atores envolvidos”, propôs a discussão e reflexão conjunta na escola, com pais, professores, funcionários, gestores sobre a violência escolar a partir de ações que possibilitaram a construção coletiva do respeito aos direitos humanos. Nesse projeto/programa a mestrande Denise Klein inseriu-se com sua pesquisa “Violência escutando os alunos”, cujo objetivo foi ouvir o que os alunos da Escola Estadual Maria Hermínia Alves tinham a dizer sobre a violência, família e amor. Decorrentes destes estudos o Grupo de Pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise, coordenado pela professora Doutora Maria Augusta Rondas Speller, desenvolve o projeto de pesquisa “Violência nas Escolas: escutando todos os atores envolvidos - alunos, professores, funcionários e família”.

Contando com a contribuição da diretora da escola, foi realizada uma reunião com todos os professores do Ensino Fundamental, dos períodos matutino e vespertino, para exposição dos objetivos das pesquisas que estão inseridas no projeto maior: “Violência: a voz

de professores e funcionários de uma escola pública de Cuiabá”; “Violência escutando os pais e responsáveis pelos alunos de uma escola pública”; “Violência escutando os gestores de uma escola pública de Cuiabá”.

Ao expor os objetivos deste projeto de pesquisa “Violência: a voz de professores e funcionários de uma escola pública de Cuiabá” percebi que a expectativa dos professores em relação ao trabalho era grande, pois já haviam assistido ao vídeo e queriam a possibilidade de criação de um espaço em que eles pudessem falar e ser ouvidos, o que seria fundamental na escola.

Os professores que participaram da reunião mostraram-se dispostos a colaborar com esta pesquisa, porém alguns empecilhos foram surgindo. Alguns professores trabalhavam também na rede municipal de ensino e outros em empresas privadas e isso os impossibilitava de ficar na escola além do horário de aula. Foram determinados como critérios de escolha dos sujeitos a disponibilidade de tempo e a participação espontânea na pesquisa, para que os encontros pudessem refletir o que realmente os sujeitos pensavam sobre a violência escolar.

No decorrer da reunião, a direção da escola determinou que os encontros não poderiam comprometer os dias letivos dos alunos. Portanto, seriam realizados após o horário de saída dos professores. Assim, formou-se um grupo composto por cinco professores de áreas específicas: Português, Matemática, Artes, Biologia e Ciências, sendo um professor do sexo masculino, e quatro do sexo feminino. O professor se dispôs a participar da pesquisa mesmo que precisasse sair dos encontros com o grupo para ir diretamente à empresa em que trabalha, o que demonstrava o tamanho de seu interesse pelas nossas reuniões.

Procedeu-se de modo diferente em relação aos funcionários porque eles não puderam participar da reunião com os professores. Assim como os professores eles tinham assistido ao vídeo e conheciam o projeto maior no qual a presente pesquisa se inseriu. Funcionárias da limpeza, merendeira e da secretaria da escola foram convidadas para uma

reunião com a diretora e com esta pesquisadora, em que ouviram atentamente os objetivos da pesquisa. Algumas se mostraram dispostas a participar, outras alegaram que não tinham interesse nem disponibilidade de tempo. Formou-se um grupo composto por cinco funcionárias: duas merendeiras e três de apoio administrativo (limpeza). Totalizou-se, então, um grupo com dez pessoas.

O Professor Broide, psicanalista e Doutor em Psicologia Social pela PUC-SP, por ocasião da defesa da dissertação de Klein (2007), afirmou que um projeto de pesquisa envolvendo um grupo mobiliza a todos pelas fantasias mais profundas dentro da escola, ou seja, que a rede de comunicação do grupo é constantemente ajustada, e assim é possível reelaborar o pensamento capaz de diálogo e de enfrentar mudanças; desse modo, as discussões do grupo são devolvidas ao contexto escolar com aspectos que levam a novas reflexões, não ficando restritas ao grupo. Foi possível perceber isso nas reuniões com a diretora para escolha dos sujeitos que fariam parte do grupo de estudo: a fala de Broide foi confirmada pelo interesse dos professores e funcionários em participar de um grupo de pesquisa dedicado ao debate sobre a violência na escola.

A primeira das reuniões com os professores e funcionários ocorreu no dia 8 de março de 2007 e a última, no dia 23 de maio de 2007, perfazendo um total de dez reuniões.

Como coordenadora dos trabalhos no grupo minha função era introduzir a tarefa para discussão e nela interferir o mínimo possível, o que deveria ocorrer somente quando os sujeitos se desviassem da tarefa de discutir violência escolar, família e amor objeto da pesquisa.

Uma professora foi escolhida para a função de observadora. Ela deveria anotar toda e qualquer mensagem não verbal: gestos, olhares, silêncios, expressões faciais, reações que pudessem ajudar na análise posterior para melhor compreensão dos dados. Esse procedimento com a professora observadora só ocorreu nos dois primeiros encontros, porque ela sentia

necessidade de participar opinando, discutindo e, com isso, se desviava de sua função. Pediu para deixar de ser a observadora do grupo, fato que não prejudicou o bom desempenho dos trabalhos.

No primeiro encontro, definiu-se a forma de trabalho, horários, periodicidade e, em especial, a frequência, porque este é um item importante para a evolução do Grupo Operativo. Também foi apresentado aos membros dos grupos o Instrumento Particular de Cessão de Direito sobre Imagem e Depoimento Oral (ANEXO E).

Como um dos aspectos relevantes para a boa consecução do trabalho com grupo é a adequação do local de trabalho às atividades a ser realizadas, a direção da escola pôs à nossa disposição uma sala confortável e bem ventilada, com mesa, cadeiras, armário, quadro de giz. Logo após o término do primeiro encontro, o grupo de funcionários, alegando que teve dificuldade de se envolver nas discussões, de falar, de se posicionar, porque se sentiu inibido com a presença dos professores, pediu à pesquisadora que os encontros fossem feitos em separado.

Diziam acreditar que, sem a presença dos professores, poderiam ser mais transparentes nas informações, já que estariam discutindo com colegas de mesma posição funcional. Isso lhes dava a certeza de que sua contribuição à pesquisa seria maior. Ciente de que, para alcançar os objetivos da pesquisa era melhor que os sujeitos se sentissem à vontade para falar abertamente, implicando-se no grupo, seu pedido foi atendido.

Para os encontros de ambos os grupos escolhi, como recursos facilitadores textos ANEXO (B) e um vídeo ANEXO (D) como suporte da dinâmica de grupo. Os encontros se iniciavam sempre com uma dinâmica cujo objetivo era criar um ambiente relaxante e acolhedor, com brincadeiras que deixavam os sujeitos mais tranquilos e descansados após um dia de trabalho na escola.

Os textos foram utilizados com o objetivo de envolvê-los ainda mais nas discussões acerca da tarefa. Esse material foi necessário na medida em que os sujeitos precisavam ficar mais à vontade para se posicionar, discutir e falar sobre o tema. Textos extraídos de Rubem Alves (2004) -- *A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir* e de Rosely Sayão e Aquino Groppa (2006) -- *Família: modo de usar* (ANEXO B) foram escolhidos por expor idéias que se confrontavam bastante com as dos sujeitos. Diante disso, as posições assumidas pelos sujeitos pareciam dar conta de que a escola sempre foi pressionada pela sociedade a executar a função da escola/família.

As falas se repetiram fazendo menção à família, acusando-a de empurrar à escola funções que não conseguia exercer, ou seja, educar os filhos, por isso, levei aos professores e funcionários fragmentos dos textos já citados, que falam a respeito da escola e da família na educação.

É importante ressaltar que, apesar da experiência profissional de cada sujeito na escola, eles tiveram muita dificuldade de se expressar sobre suas vivências e convivências com a violência escolar. Talvez essa dificuldade estivesse relacionada à dificuldade de se posicionarem diante da própria história, da história da escola, do processo educativo que a escola propunha. Por isso os textos possibilitaram uma nova reflexão sobre o papel dos sujeitos enquanto educadores e da escola enquanto formadora de crianças e jovens. Esses encontros foram sintetizados no Capítulo 4, para que o leitor possa compreender como se deu cada encontro na escola.

Durante os encontros houve momentos em que os sujeitos precisavam aprofundar as discussões sobre o modo como lidavam com os problemas ligados à violência no cotidiano escolar. A idéia era trazer à tona experiências profissionais e com isso abrir um outro espaço de escuta mais individualizado, para que pudessem explorar com mais profundidade o que estava por detrás das concepções defendidas durante os encontros.

A projeção do vídeo/documentário - Violência -- Comunidade – Escola - (ANEXO D) teve como finalidade convocá-los para uma discussão conjunta acerca do fenômeno da violência. A discussão girou em torno das múltiplas formas de violência, não importando seus autores. As violências percebidas no decorrer do vídeo foram apontadas como sofridas e sentidas também pelos atores desta escola lócus da pesquisa. Ao buscar uma explicação para o fenômeno da violência escolar, os sujeitos afirmaram que existem muitos culpados, seja pela veiculação e exposição das manifestações de violência em forma de espetáculo na mídia, seja como causadores da violência familiar - dos pais e outros responsáveis pelos alunos. Na escola, tanto professores quanto funcionários sentem-se vítimas desse fenômeno e o aluno é protagonista e vítima da violência.

A utilização de charges sobre a violência (ANEXO C) teve como objetivo propor aos sujeitos da pesquisa a discussão sobre as várias formas da violência no contexto escolar e os motivos que levam à sua banalização. A tentativa de lidar com a violência dentro e fora da escola é objeto de constante preocupação de todos nós e a violência é uma questão da Educação. A violência na escola é um espelho no qual podemos ver refletidas as mais diversas formas da violência que nos assombram no cotidiano. As charges foram analisadas por cada indivíduo do grupo, e depois todos participaram das discussões, por livre associação, já que nenhum roteiro lhes foi oferecido ou imposto.

As discussões sobre violência, família e amor nos encontros de Grupo Operativo caracterizaram-se por momentos em que a multiplicidade de informações favoreceu aos sujeitos falarem sobre qualquer coisa do seu mundo interno ou externo em associação livre, ou seja, de forma espontânea. Essas informações foram surgindo de modo repetitivo nos grupos de professores e funcionários, de modo que precisaram ser rejeitadas, quando desviadas da tarefa. Para manter o grupo inserido na tarefa, ou seja, a violência escolar, era

indispensável que alguns aspectos mais representativos da realidade fossem definidos mais aprimoradamente.

De qualquer modo, a repetição possibilitou a percepção de que tanto professores quanto funcionários demonstravam algumas dúvidas nas definições sobre a violência, família e amor. Considerei então, a necessidade de incluir algumas questões que pudessem auxiliar na busca de mais informações sobre os temas.

Em junho de 2007 foi realizada a entrevista individual semi-estruturada, que revelou ser um procedimento eficaz no prosseguimento da coleta de informações, pois esse instrumento possibilita ao pesquisador um mapeamento que compreende o universo dos sujeitos. Essa técnica constitui-se como uma conversação entre duas pessoas, o que facilita a compreensão detalhada das opiniões em contextos diferenciados. Nessa etapa os sujeitos foram entrevistados individualmente. Com o objetivo de construir a versão final da coleta dos dados, foi elaborado um roteiro (ANEXO A) para a entrevista e foram realizados encontros individuais com duração média de 30 minutos para cada sujeito. O material recolhido nas entrevistas foi gravado e transcrito com a prévia autorização dos sujeitos.

Com os dados levantados nos encontros e entrevistas, foi possível perceber que ainda restavam dúvidas em determinados sujeitos quanto às respostas a algumas perguntas. Assim, elaborou-se um conjunto de perguntas que pudessem auxiliá-los em suas reflexões sobre violência, família e amor.

Esse questionário individual (ANEXO A) foi necessário para que se obtivessem mais rigor e dedicação por parte dos sujeitos, visto que era preciso esclarecer informações obscuras fornecidas nas etapas anteriores ou mesmo ratificar as informações já obtidas. Esse complemento serviu como apoio à análise das falas dos sujeitos da pesquisa.

A fim de resguardar as identidades dos entrevistados, seus nomes foram substituídos por letras e algarismos: P1, P2, P3, P4, P5 referem-se aos cinco professores e F1, F2, F3, F4, F5, aos cinco funcionários participantes da pesquisa.

O trabalho buscou encontrar pontos de interseção da Psicanálise com a Educação, cujo conceito aparece, de certa forma, difuso na obra freudiana. Para falar da contribuição da Psicanálise à Educação, foram abordados, em especial, os estudos de autores como Kupfer (2000, 2005), Mrech (2003), Speller (2002, 2004, 2007) entre outros, que vêem a possibilidade de interlocução da Psicanálise com a Educação. Suas pesquisas têm contribuído com a Educação, na medida em que visam a escuta de profissionais da Educação e de seus alunos. Essa discussão permitiu fazer a articulação entre as noções de violência, família e amor. Alguns estudos de Abramoway (2002, 2004) e Guimarães (1984, 1990) possibilitaram o entendimento da violência escolar e do ato anti-social como pedidos de ajuda por parte de crianças e adolescentes, e levaram à compreensão dos elos que atam a violência às chamadas práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

No primeiro capítulo apresentou-se o referencial teórico de possíveis encontros entre a Psicanálise e a Educação e o que é específico ao olhar psicanalítico na escola, com ênfase nos papéis do professor e do funcionário. Analisaram-se ainda as implicações da violência, da família e do amor nas relações sociais. As contribuições da Psicanálise chamaram a atenção para os conhecimentos intencionalmente trabalhados na escola. A discussão sobre a família e o amor se justificou pela necessidade de ampliar o entendimento das concepções e avaliações de professores e funcionários a respeito das novas configurações familiares.

O segundo capítulo esclareceu, de forma sucinta, as razões pela quais a Escola Estadual Maria Hermínia Alves foi escolhida como lócus da pesquisa. A partir dos depoimentos da gestora sobre as manifestações de violência no ambiente escolar, sobressaiu a importância de um projeto que permitisse aos profissionais da escola discorrer sobre o

assunto, sem que se sentissem criticados ou reprimidos. Apresentaram-se também os caminhos pelos quais a Universidade Federal de Mato Grosso, a partir do Grupo de Pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise, chegou à escola.

O terceiro capítulo apresentou detalhes da pesquisa, a saber: a escolha da abordagem metodológica, o espaço a ser pesquisado, a caracterização dos sujeitos, a definição dos instrumentos de coleta de dados, os procedimentos adotados na análise das falas e o histórico da escola, lócus da pesquisa.

No quarto capítulo foram apresentados, em síntese, os encontros realizados pelos Grupos Operativos, com o objetivo de fornecer subsídios para que o leitor possa entender melhor o trabalho de investigação. Considerou-se essa escuta importante pelo fato de que a organização ou desorganização da família - isto é, a família desestruturada - e a falta de amor são freqüentemente apontadas como causas da violência no ambiente escolar. Em articulação com o referencial teórico exposto anteriormente, analisaram-se as falas dos dois grupos como um todo e de cada grupo em separado.

As Considerações Finais sistematizaram os resultados da pesquisa. A leitura da violência foi feita enquanto inscrita na cultura, tomando como eixo das discussões a fala dos professores e funcionários. O estudo sintetizou suas concepções relativas à violência na escola, o que nos ajuda a pensar os mal-estares advindos do viver em sociedade, com a ressalva de que o tema se apresenta inesgotável diante da dinâmica das relações sociais.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL PSICANALÍTICO

1.1 A Educação sob a óptica da Psicanálise

Vivemos no mundo da globalização, onde os avanços tecnológicos da informação nos levam instantaneamente a tomar ciência do que ocorre no mundo e com o mundo: guerras, miséria e fome que assolam as nações, destruição do ambiente, desigualdades e exclusão social, que parecem estar definitivamente instaladas entre os Estados e dentro das Nações.

Basta que circulemos por qualquer metrópole brasileira, e Cuiabá não foge à regra, para encontrarmos, em cada esquina, nos lugares públicos, homens, mulheres e crianças miseráveis mendigando por um pouco de comida, quando não, partindo para a agressão a fim de conseguir sua dose de *crack*. Violência da sociedade contra eles, violência deles contra a sociedade.

O fato é que a sociedade se depara com a necessidade de “recriação da própria cultura”, nas palavras de Mrech (2003, p. 19). A sociedade apodera-se agressivamente da natureza para transformá-la em produto de consumo supérfluo, como também se apodera da emoção humana transformada em bem a ser comprado. Mrech chama a atenção para esse fato, quando afirma: “[...] paga-se para ter momentos de sexo, paga-se para ter medo nas montanhas-russas dos parques de diversão.”

A supervalorização da imagem, a alienação e a idealização passam a ocupar lugar de destaque, a saber: o corpo ideal, a família ideal, a profissão ideal, o professor ideal, o aluno ideal etc., são características que, na sociedade contemporânea, se traduzem em modelos a ser seguidos por todos.

Tais sintomas indicam que a infelicidade humana também mudou. Para Speller (2004, p. 85), “[...] vivemos num mundo da primazia da imagem e do objeto, em rápidas e constantes mudanças que muitas vezes falham em oferecer referenciais que ajudem a

encontrar sentido [...]”, o que nos faz sentir perdidos no mundo, sem nenhuma orientação para compreender a vida. Corroborando com essa idéia, Silva (2006) enfatiza:

os objetos, em seu valor mercadológico ou funcional, ocupam o lugar das insígnias morais, éticas, afetivas, intelectuais, familiares e culturais que formam o caldo simbólico que nos humaniza; que nos torna sujeitos desejantes, justamente porque em falta, submetidos a uma lei maior a nos dizer que o objeto do nosso desejo está para sempre perdido, mas que, uma vez simbolizado, sua falta será recoberta por significantes que sustentam nosso desejo e o redireciona e que, portanto, devemos seguir buscando-o. (p. 101).

A sociedade se vê diante de um quadro de mudanças e a ratificação do consumo e sua fetichização baseiam-se na idéia de que a perfeição e a felicidade estão à venda e podem ser compradas. Somos iludidos pela fantasia de que os objetos serão capazes de suturar o que está vazio. Ilusão, porque esta falta é fundamental e constituinte do sujeito. O homem contemporâneo está sofrendo, e esse sofrimento está relacionado ao processo de construção de sua individualidade em sociedade.

Dias, (2005, p. 119) explica que

o homem freudiano concebido como desejante, só o é por sua condição de ter excluído o acesso direto ao objeto da satisfação plena, sua falta original. Assim, o sentido de sua existência se encontra na diferença entre o que é buscado (o objeto da satisfação plena) e o que é encontrado (os substitutos), isto é, na realidade sexual, que se constitui a partir desse encontro faltoso. É a partir da confusão entre o objeto da plenitude e o objeto substituto que procede a ideologia do mercado ao ofertar objetos com a promessa de felicidade.

Para lidar com as mudanças, Machado (2001 apud Speller, 2004, p. 63) adverte que “[...] temos que ouvir as pessoas, a busca de sentido das massas, suas criações em busca de novos sentidos e intérpretes para a vida.” Há de considerar que o individualismo privilegiado na sociedade atual parece convergir para uma degradação do laço social, que vem se tornando um modo de viver.

E professores e funcionários das escolas, como se situam em suas relações com os alunos? Buscamos em Paulo Freire (1996, p. 27) o entendimento de que “[...] não é possível fazer reflexão sobre o que é a Educação sem refletir sobre o próprio homem”. Essa afirmação de Freire vai ao encontro da Psicanálise, para a qual pensar os mal-estares na cultura só é possível “[...] na medida em que teoriza sobre o ser humano e suas relações com o mundo” (SPELLER, 2004, p. 64).

Freud (1915, 1987), ao referir-se à relação entre Psicanálise e Pedagogia ressalta que “[...] o trabalho da Educação é algo *sui generis*, não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela”. Na mesma direção, Silva (2006) realça o fato de que a Psicanálise não tem como interesse inspirar a Pedagogia a modificar sua própria prática, mas ela pode fazer uma leitura do campo pedagógico. É necessário que o professor, numa tomada de consciência, fique atento a certos fenômenos que podem ocorrer na sala de aula e na escola em geral. Convém propiciar entre alunos, funcionários, professores, gestores e família, discussões sobre os vários sintomas percebidos na escola, dentre os quais, a violência escolar.

Muitas vezes, os cursos de Pedagogia enfatizam a noção de que a Educação é um processo contínuo que nos possibilita a recriação da própria realidade. Embora essa noção seja verdadeira, não é suficiente. A aplicação dos princípios da teoria na prática da Educação deve ser acompanhada pela captura da realidade concreta que se apresenta aos sujeitos, seja no plano social, seja no plano individual.

Millot (1987) ao se referir à inadequação do uso da Psicanálise na Educação assevera que não há como a Psicanálise construir um método pedagógico, visto que o pedagogo, com seus métodos, deseja manter o controle da situação em suas mãos, visando sempre ao controle da criança e de seu desenvolvimento, desejo que implica o desconhecimento da impossibilidade desse domínio. Portanto, “[...] não há aplicação possível

da Psicanálise à Pedagogia, não há Pedagogia analítica no sentido de que o pedagogo alinharia sua posição subjetiva com a do analista e adotaria uma atitude analítica com o educando.” (p. 154).

Atualmente, alguns estudiosos da Psicanálise e Educação, como Kupfer (2000), Mrech (2003), Speller (2004) e Dias (2005), têm-se voltado para a questão de maneira diferente, com pesquisas que envolvem principalmente a escola, e apontam alternativas de pesquisas e de ações que visam à escuta dos profissionais da Educação -- gestores, professores e funcionários, e de pais e alunos, um convite à palavra colocada no lugar das angústias geradas pelo processo ensino-aprendizagem. Esses estudiosos deixam claro que não se trata de criar uma nova disciplina, nem tampouco transformar professores em analistas, mas fazer com que os atores escolares enriqueçam suas reflexões sobre a prática escolar, que é totalmente diferenciada da prática do analista, com novos saberes que o ajudem a compreender as possibilidades e também os limites de sua profissão.

A compreensão de alguns dos conceitos psicanalíticos pelo professor poderá levá-lo ao entendimento de certos mal-estares presentes na sociedade, com a perspectiva de que essa apreensão produza efeitos transformadores em sua postura como educador.

De acordo com Kupfer (2000 apud SPELLER, 2004, p. 81) “[...] esta concepção amplia o trabalho do psicanalista e do educador, a ponto de permitir certos autores afirmarem que o conceito de Educação recobre o de laço social.” Nesse contexto, para a Psicanálise a Educação é entendida como um discurso social, um ato educativo que visa a transmitir a demanda social, e que não pode se esgotar no desejo do professor. A Psicanálise redefine a relação dos indivíduos com o saber e a forma como é transmitido. Portanto, a Educação é concebida e permeada pela prática educativa, ou seja, por palavras e atos do professor.

Entende-se que uma das funções da escola é a promoção da aprendizagem e esse processo caminha quando seus atores - alunos, professores, funcionários, gestores - podem

sustentar entre si uma relação estreita ante o saber. Quando essa relação entre educador e educando falha, surgem os mal-estares, que são detectados como dificuldade de aprendizagem, como fracasso escolar e como indisciplina, esta última descrita pelos professores e funcionários como os “males-das-salas-de-aula”- os alunos são rotulados como terríveis, mal-educados, porque não aceitam limites e as regras são encaradas como atos de violência pelos alunos.

Assim, é imprescindível que o professor investigue seus próprios atos e palavras de violência contra a criança, suas possibilidades de manejo da transferência, como também demonstre que gosta do que faz, que seu semblante revele ser a sala de aula um lugar em que ele se sintam bem. Para isso, entretanto, é crucial que, em sua escolha de ser professor, se coloque na posição daquele que, para além do conteúdo programático, sem abdicar de sua função de responsável pela transmissão de conteúdos formais, possa ser também quem escuta o que o aluno tem a dizer, apostando na possibilidade discursiva de seus alunos, a fim de que tanto ele como a escola desempenhem seus verdadeiros papéis.

Por meio do instrumental da Psicanálise, será possível ao professor compreender que, pelo manejo das idéias, o aluno tem a opção de apropriar-se ou não delas, construí-las ou reconstruí-las se assim o quiser, de acordo com a sua subjetividade. O desejo de saber está relacionado a processos inconscientes também, o que permite à criança uma curiosidade intelectual que está perfilada com a curiosidade sexual.

O professor, na realidade, é um outro, de quem o aluno supõe o saber sobre o lugar que ele ocupa no mundo, o saber sobre a vida, ou seja, para o aluno, o professor é aquele que sabe sobre o seu desejo de aluno. No entanto, os professores não se dão conta desse desejo, mas querem transmitir o saber que ainda não foi desejado em sua magnitude pelo aluno. Para a Psicanálise, “o saber é sempre uma elaboração individual do sujeito. Algo que ele tem que

tecer, algo que ele precisa dar conta. Uma esfinge que precisa ser codificada por cada sujeito.” (KUPFER, 2003, p. 97) .

Dessa forma, torna-se instigante pensar a relação entre a prática do professor e a Psicanálise, considerando sempre suas especificidades. O que importa neste caso é a concepção de que o trabalho da Psicanálise não substitui o trabalho da Educação, nem a Educação pode substituir o trabalho da Psicanálise, porque ambos exercem funções distintas e dispõem de meios diversos de intervenção. Porém, temos que considerar que as ações convergem para um único objetivo: o sujeito.

1.2 A Psicanálise e o professor

Compreender a importância da interseção da Psicanálise com a Educação é parte deste trabalho como forma de propor alternativas para repensar a prática pedagógica. Cada professor sabe como exercer sua *práxis*, porém é importante apontar aspectos que contribuam para que os atores escolares possam pensar sobre a prática da violência, sutil ou não, que se reflete na escola por meio da atuação de todos os seus agentes.

Ao considerar as relações de violência que permeiam o ambiente escolar não se pode desconsiderar o poder do professor sobre os alunos. A autoridade do professor precisa ser problematizada numa tentativa de compreender a “impossibilidade da Educação”, no dizer de Freud, impossibilidade que não quer dizer que algo não possa ser realizado na Educação. Dizer que a Educação é impossível é dizer do mal-estar que ronda permanentemente tanto nossa produção teórica como nossa ação. Mal-estar com o qual podemos lidar, mas nunca eliminar ou controlar.

Partindo desse princípio, percebe-se que o professor exerce o poder necessário e autorizado pelo aluno, mas ao mesmo tempo, por determinações inconscientes, não tem controle nem sobre ele nem sobre si mesmo. O poder que o professor exerce sobre o aluno é algo incerto, uma vez que é preciso que o aluno o autorize, a partir de seu desejo, a ocupar este lugar. Talvez essa questão esteja na percepção de como o professor se implica ou não em sua prática educativa, em qual posição se coloca diante do saber e de sua transmissão à criança. O professor ignora qual é o lugar que o aluno lhe concede, pois esse lugar é determinado pelo desejo inconsciente desse aluno. Como resultado, ao professor é atribuído um poder que caracteriza a sua autoridade, ou seja, a autoridade do professor não é imposta ao aluno, mas outorgada ao professor pelo próprio aluno.

O poder do professor de despertar o desejo de aprender na criança aumenta, paradoxalmente, quando ele se dá conta dos limites do seu poder frente à realidade do inconsciente sobre o qual não tem controle e que, no entanto, interfere no processo de conhecimento. (SPELLER, 2004, p. 96).

O desejo de saber supõe a condição de que a Educação cumpra seu papel de humanização e essa condição diz respeito à noção de transferência, no sentido de destacar a importância de

[...] o professor conhecer acerca da relação transferencial, da função do saber que ocupa nesta relação perante o aluno. Em suma, o professor deve oferecer-se como detentor do saber que lhe é suposto na transferência. Por isso dizemos que o professor faz *semblante* de que sabe.” (MONTEIRO, 2000, p. 114, grifos do autor).

Almeida (1998 apud MARTINS, 2005) afirma que “[...] a criança somente se constituirá como sujeito através do Outro, que acolhe a sua palavra e reconhece o seu desejo”, e é por isso que o educador precisa estar atento aos “ditos e não ditos” pela criança. O autor conclui: “[...] o papel do outro social, representado pelo educador é de fundamental importância no processo de transmissão (ensino) e aquisição (aprendizagem) do conhecimento.”

Nesse sentido, Martins (2005, p. 36) esclarece:

[...] o professor é o mediador desse processo que se dá na relação triangular. A subjetividade dessa relação entre professor-aluno-conhecimento se evidencia no aspecto transferencial onde o 'aluno-falo' se submete à Lei do desejo do professor ou 'professor-falo', quando o aluno o toma como aquele que detém o saber e o poder. Por isso, o professor tem que tomar conhecimento dessas duas posições e ser o mediador entre o aluno e o conhecimento.

Com a ajuda da Psicanálise, o educador poderá tomar conhecimento de seu papel e da importância da transferência na relação com o aluno e adotar novas posturas no exercício de sua função de educar.

Transferir é atribuir um “sentido especial àquela figura de determinado desejo.” (KUPFER, 2000, p. 91). O desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa. A relação com o outro passa pelo desejo de reconhecer-se nele. O outro é o professor e é na relação com ele, com sua figura de interação, que a criança mostrará seu desejo. Freud define o professor como uma figura substituta dos primeiros objetos amorosos. O interessante é que ele destaca essa função do educador após o período da latência, quando enfim, a criança já teria estruturado sua rede de relações com os pais.

Em outras palavras, Freud contribuiu com a Educação, em especial na relação professor-aluno, na importante compreensão sobre a transferência como condição para que se estabeleça uma possível aprendizagem. Calligaris (2005) explica que o professor é colocado no lugar do outro que será o destinatário do desejo de saber do aluno. E é exatamente no momento em que o aluno atribui atenção especial à figura do professor, em função do desejo de posse desse sentido atribuído pelo aluno, que se deriva o poder, pois “[...] transferência de sentidos operados pelo desejo é também uma transferência de poder.” (CALLIGARIS apud PEREIRA, 2005, p. 56).

A transferência na experiência pedagógica, assim como na experiência clínica, é condição para que se estabeleça uma possível aprendizagem. Isso porque ela marca uma relação de desiguais, entre um que supostamente detém o saber e outro que o quer. O professor é colocado pelo aluno no lugar do Outro e será a figura à qual o aluno endereçará o seu desejo de saber. Como esclarece Speller (2004, p. 38) o grande Outro refere-se “em Psicanálise, à linguagem, à cultura, ao lugar onde as palavras ganham sentido, onde se organizam as significações.” Esta implicação é comentada por Dias (2005) da seguinte forma:

Não é fácil para o professor sustentar essa posição de um suposto saber e resistir a esse lugar de poder [...]. Isto só é possível se ele for capaz de reconhecer a natureza da constituição da criança, compreender suas emoções pulsionais perversas, perceber a natureza da relação modelo-autoridade e reconhecer a importância do Complexo de Édipo e da família na constituição da sexualidade infantil. (p. 129).

Entende-se que o professor, investido do poder sobre o aluno, deva conscientizar-se dessa dinâmica e atuar a partir de uma perspectiva que não suprima a singularidade de cada aluno. Mas afinal, como os professores se posicionam diante de seus alunos remetendo-os aos ideais do próprio educador?

Essa questão não diz respeito apenas à subjetividade dos professores, mas também ao contexto cultural em que vivemos. Deve-se considerar que o professor não deixa de “ser humano” ao ensinar, ou seja, possui valores, dilemas e conhecimentos que lhe são próprios. Porém existe um parâmetro institucional a ser seguido que evidencia a cultura escolar.

Freud (1912 apud PILLONI, 2004), ao falar do professor, faz uma bela analogia: “[...] o educador trabalha com um material que é plástico, aberto a toda impressão e tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias idéias pessoais, mas antes segundo as disposições e possibilidades do educando.” E a escola, como lida com isso?

Nesse processo de interação com o aluno, em que o professor tem que trabalhar com sensibilidade, ele se vê diante do quadro de violência na escola, fracasso escolar, evasão, falta de motivação, entre outros elementos que compõem o cenário em que nos encontramos. Atrelada a esse cenário está a relação professor-aluno, que constitui uma das grandes polêmicas no meio educacional. O ato de ensinar tende a ser sempre acompanhado de queixa, remetendo a responsabilidade pelas incertezas a outros, como família, governo etc. Essas eternas queixas são traduzidas nos fracassos escolares, nas exclusões dos alunos, o que impossibilita a vontade de aprender e interdita as possibilidades de mudança.

Por isso, ao abordar a Educação pela óptica da Psicanálise de Freud e seguidores, é importante ressaltar que a Educação é um trabalho de humanização, é um processo civilizatório, e esse processo se inicia na família, primeira instância na vida da criança e cuja função é promover seu ingresso na cultura. É em família, na relação com as figuras parentais, que a criança se constitui como sujeito por meio das identificações, da intervenção da função paterna, do acesso à linguagem.

Se a Educação é processo civilizatório, ficam evidentes as responsabilidades, não apenas da família, mas também da escola e do Estado. É cada vez mais preocupante a situação de crianças carentes, menores abandonados, menores infratores e marginalizados, que não conseguem se integrar num ambiente social capaz de orientá-los, capacitá-los profissionalmente, proporcionar-lhes crescimento humano com vistas à cidadania e autonomia da existência.

Assim como a família, a escola também é foco dessa discussão. Os problemas são inúmeros. O ponto pacífico, fora de discussão, é que a escola insere o sujeito na cultura, e não deve ser um lugar onde o estudante corra risco de morte. Groppa (2004), em um artigo, declara que “[...] os índices de violência estrita nas escolas, mesmo sendo baixos, geram uma

repercussão tremenda. É como se existisse um laque inviolável da escola no imaginário popular”, que a blindaria contra a violência.

Quando a crença da escola como um local absolutamente seguro é posta em dúvida, o que se soma ao sentimento de insegurança já instalado na população e na família, cada ocorrência tem um efeito multiplicador. Assim como a escola, o professor que atua a partir de seu próprio sistema de crenças comete uma violência simbólica, ao se impor ao aluno como um ser sem faltas, completo, perfeito, com sua forma narcísica de pensar. Isso o leva a acreditar que a imposição, o mando trará como consequência a obediência do aluno.

Cada vez mais a escola deixa de ser um lugar isento de violência. É preciso que algo seja feito com rapidez, antes que o grito dos *rappers* se transforme em grito de guerra -- “é isso aí, rapaziada, é matar ou morrer.” (Racionais MC’s, 2006). Esse grupo de *rap* captura o momento dentro de um contexto social que precisa ser realmente apreendido e escutado pelos especialistas. E a escola, como escuta essa violência?

1.3 Implicações da noção de violência

Antes da discussão específica da violência escolar, é interessante destacar que a violência é um dos fenômenos que mais tem preocupado a sociedade brasileira e, em particular, a escola.

A ascensão da violência na sociedade, assim como nas escolas, gera inseguranças, angústias e medos, “[..] seja pelas seqüelas que diretamente infligem aos atores partícipes e testemunhas ou pelo que contribui para rupturas de idéias da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da Educação.” (ABRAMOWAY et al., 2002, p. 91).

A violência se manifesta sob as mais variadas formas -- física, psicológica, emocional, simbólica; atinge todas as classes sociais e todas as idades, bem como não discrimina os sexos.

A busca pela compreensão acerca da violência conduz a vários significados, percepções e interpretações, que dificultam sua análise. Em geral, a palavra é empregada para designar fenômenos distintos que abrangem uma série de comportamentos.

São sinônimos de violência encontrados no Dicionário Houaiss (2004, p. 762): “[...] uso da força física; ação de intimidar alguém moralmente ou o seu efeito”. Amora (1999, p. 770) a define como “[...] qualidade de violento, abuso, força, ação violenta, ação de violentar”. Essas acepções atrelam a violência à coação e ao uso da força física e moral.

Para melhor compreender os significados da palavra, a consulta a um dicionário de Latim possibilitou as seguintes definições: *viōlēntiā* (s.f.) que significa “[...] violência, força, energia; ardor, empenho, rigor; ferocidade, sanha, dureza, crueldade; e *viōlēntiā* (adj.) significando “[...] violento, forte, furioso, impetuoso, arrebatado, enérgico, despótico, rigoroso, altivo, tirânico, atrevido, terrível, tremendo.” (MARQUES; NOVAES, 1958, p. 517) Outra aproximação pode ser feita por meio da afirmação de Freire Costa (1986, p. 30): “[...] violência é o emprego desejado da força com fins destrutivos”.

Percebe-se que as acepções da palavra violência têm presente a idéia de ato de força, ato brutal, que pode ser físico ou material (agressão); contudo, a violência também pode ser moral (ameaças, intimidações), com os mesmos aspectos de coação, constrangimento ou coerção. Dada a complexidade desse conceito, que se expande em muitas direções, fica claro que não daremos conta dele de modo simplista.

Michaud (1989, p. 13) estende o conceito de violência para além da violência física; ela é vista também como psicológica ou moral, com danos à integridade da pessoa e que podem atingir a sociedade em geral.

[...] há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Chauí (1999, p. 15) também apresenta uma definição ampla e mais adequada a estes tempos, que vai além da violência física: “[...] violência é um ato de brutalidade e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror.”

A autora refere-se à violência interpessoal ou intersubjetiva, que incorpora as violências sociais supondo toda a dimensão estrutural da própria sociedade. Assim, o termo violência implica também a ameaça de desemprego, de fome, de miséria, de exclusão social.

Chauí (1999, p. 14) pressupõe dois grupos de situações: nas situações do primeiro grupo, a violência é percebida pela identificação do sujeito violento e do sujeito-objeto violentado. O segundo grupo se compõe pelas violências sutis exercidas na “legalidade e no pacifismo”. Moraes (1995, p. 55) salienta que essas sutilezas “[...] têm logrado passar despercebidas, exatamente por faltar-lhes o impacto da brutalidade.”

Estudos sobre violência têm sido feitos por meio de variadas abordagens e incluem determinantes de ordem biológica, político-social, econômica, cultural e psíquica. Amoretti, (1992, p. 44) assevera que a violência é um fenômeno exclusivamente humano que ocorre em nível social: “[...] violência [...] é a antípoda da compreensão e do diálogo, é a exclusão da linguagem e da possibilidade de consenso, delírio do narcisismo, do dogmatismo e do sectarismo, primado da pulsão destrutiva, do poder arbitrário e da voracidade.” Da mesma forma, Freire Costa (1994, p. 15) esclarece que “[...] a violência advém da reclusão narcísica que, por outro lado, é efeito de uma violência exercida pelo exterior”.

Na vida cotidiana, a violência pode se manifestar como parte das situações de dificuldades, de ameaças, de morte ou de banalidades. Traz consigo uma inversão de valores pois, se por um lado o indivíduo violento pode ser temido e segregado, por outro lado pode ser respeitado ou ser exemplo a ser seguido.

Segundo a teoria freudiana, “a violência [...] em todas as suas manifestações, expressa nossos arcaicos desejos de onipotência, manifestações da pulsão de morte, [violência] que por ser constitutiva do psiquismo humano necessita encontrar limites através de possibilidades de expressão favoráveis ao social.” (SPELLER, 2004, p. 10).

Freud (1920) afirma que não basta aos homens aprender a estar juntos separadamente, ou seja, ficarem próximos sem que se inflijam a desgraça da dor, pois isso não é suficiente para afastar dos homens as ambigüidades individuais, sociais e os conflitos ambivalentes de amor e ódio próprios das relações entre os seres humanos. O autor entende que os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas, pelo contrário, são criaturas que possuem uma grande parcela de agressividade.

Portanto, a violência que está em nós também está presente nos outros. E a escola precisa aprender a enfrentar esse desafio. O desafio de constantemente tentar descobrir de que forma poderá promover uma conciliação nas relações entre seus membros, de maneira que acomode o que está a perturbar os relacionamentos.

Abramoway et al. (1999, p. 124) chamam a atenção para o fato que os atos de violência que envolvem jovens -- brigas de gangues, agressões em bailes, agressões nas ruas, agressões aos pais e na escola, violência no esporte, roubos, insultos, exploração -- desde as mais banais até as mais incomuns, acabam por ser banalizadas e consideradas até normais pela sociedade e pela escola. Além de muitas vezes estarem associadas ao consumo e tráfico de drogas, todas as formas de violência deveriam constituir-se em preocupação para a lei e para os cidadãos.

Este é um dos desafios da escola: encarar cada uma das configurações da violência, sejam as mais triviais, sejam as que se apresentam complexas e de múltiplas dimensões. Para Charlot (2002, p. 443), é preciso fazer uma distinção entre violência na escola, violência à escola e violência da escola

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligado à natureza e às atividades da instituição escolar. Por exemplo, quando um bando entra na escola para acertar contas e disputas, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local. A violência à escola visa à instituição e aqueles que a representam. Ela acontece quando os alunos depredam a escola, insultam professores e funcionários. Junto com essa violência contra a instituição escolar, deve ser analisada a violência da escola, ou seja, umas violências institucionais, simbólicas, das relações de poder entre professores e alunos, além de atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas.

Considerando as definições de Charlot, entende-se que a violência nas escolas aparece inserida no contexto pedagógico, sobretudo por imposições arbitrárias emanadas de um autoritarismo destrutivo, muitas vezes justificada como tentativa de impor autoridade, confundindo o primeiro com a segunda, como meio de impor disciplina.

A escola é apenas um dos lugares, mas não menos importante, onde ocorre a exteriorização da violência, a qual, incorporada ao cotidiano, suscita uma série de indagações e reflexões.

Este é um exemplo concreto e desumano de uma ação de violência praticada contra a criança, como filho e como aluno. Ornaghi, em artigo da Folha UOL, São Paulo, de 7 de novembro de 2004, De castigo, aluno é esquecido atrás da porta, apresenta o relato da mãe diante do castigo imposto ao filho pela professora na escola: "[...] como o meu filho fica de castigo em casa e só sai na hora que eu mando, ele fez o mesmo na escola". E continua a mãe: "[...] a professora não falou para ele sair do castigo após o final da aula, quando bateu o último sinal. Por isso ele se manteve na mesma posição." O garoto só foi encontrado quatro horas depois do término nas aulas.

Hannah Arendt (1994, p. 9) ao falar de poder, autoridade e violência, se refere a cada uma dessas palavras como fenômenos distintos. Para ela, o poder corresponde à habilidade humana não apenas de agir, mas para agir em conjunto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido. O poder e a violência, de acordo com a autora, são opostos; onde um domina absolutamente, a outra está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, destruindo tudo o que está a sua volta .

A violência, no pensamento da autora, distingue-se por seu caráter instrumental. Meios, implementos, instrumentos, ferramentas, são algumas das expressões usadas pela autora. Assim, com o propósito de multiplicar o vigor natural, a violência aproxima-se fenomenologicamente do vigor. A essência da autoridade, em seu entender, é o reconhecimento inquestionável, constituindo-se o desprezo em seu maior inimigo e a risada o meio eficiente para destruí-la (p. 37). Assim, a autoridade é incompatível tanto com a utilização de meios externos de coerção -- onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou --, tanto com a persuasão, a qual pressupõe igualdade. A autoridade não pode ser entendida como predomínio da força ou persuasão social.

Entende-se que é preciso considerar as diversas situações, os distintos processos sociais e cenários quando o tema é violência. A escola pode ser um lugar de enfrentamento da violência em todas as suas configurações. Para tanto, professores, funcionários e alunos representam papel fundamental na busca de alternativas que conduzam ações que minimizem a violência no cotidiano escolar.

Visto que o conceito de violência pode variar de indivíduo para indivíduo, na medida em que cada um faz dela sua própria interpretação, não há como compreender a violência sem levar em conta a subjetividade, além dos inúmeros contextos de diferentes grupos sociais, com suas normas, regras e valores específicos.

No que tange à Educação, a subjetividade precisa ser entendida sem que se exclua a relevância social no pensamento discursivo de cada um, já que está mergulhada na cultura e é efeito dela e não há dicotomia entre o subjetivo e o social. O discurso individual tece e é tecido no e pelo social.

O discurso da Educação não deve apenas ter seu foco centrado na transmissão do conhecimento, mas especialmente no sentido do aluno-sujeito que está vivendo nesse espaço-tempo. Ou seja, a Educação não se esgota no aprendizado de metodologias e de procedimentos que modifiquem o indivíduo em termos de aquisição de conhecimentos; ela ajuda e forma o indivíduo enquanto sujeito de sua cultura e de sua história. A nova dimensão resultante das reflexões sobre o processo pedagógico diz respeito a ações que garantam ao sujeito colaborar na transformação da sociedade, transformando-se também.

É com atenção à singularidade e no resguardo das diversidades que a Educação deve promover igualdade de oportunidades. Nas diferenças residem as possibilidades para os espaços da subjetividade e da construção individual e coletiva, as quais devem servir de âncoras para a implementação de novas formas de atuação pedagógica.

O propósito deste trabalho, ouvir opiniões de professores e funcionários acerca da família, por meio do Grupo Operativo, de entrevista semi-estruturada e de questionário, se justifica à medida que, em pesquisas como as de Abramoway (2002) e Klein (2007) a família é apontada, muitas vezes sob denominação de família desestruturada, como responsável pela violência do aluno na escola.

No presente trabalho, a abordagem do conceito de família pela visão de alguns estudiosos não teve a intenção de discorrer amplamente sobre o tema, mas apenas tomá-lo como apoio para a reflexão sobre a violência na escola. Os conceitos apresentados nesta pesquisa não poderão ser considerados como “a verdade”. Servem apenas como referenciais

para a análise das falas dos sujeitos. Assim, assumem um caráter provisório, sem pretensões a conclusões fechadas.

1.4 Família: espaço social

As configurações familiares implicam questões que nos afligem na contemporaneidade. Dada a necessidade de compreender como professores e funcionários escolares entendem as famílias e seus arranjos familiares, é relevante abordar alguns conceitos de autores como Sayão (2006), Telles (2002) e Freud (1920). Ao falar da violência, não há como não falar na família. Ao falar sobre a escola, não há como não falar da família. Quando se fala em violência na escola a esta idéia se associam, muitas vezes, as famílias dos alunos.

Ao falar sobre família, é preciso levar em conta um conjunto de determinantes da realidade concreta que, cada vez mais, exige o desenvolvimento de outros olhares, competências e habilidades para que nos relacionemos com os demais integrantes da sociedade, como também focar, atentamente, nossos padrões de comportamento e atitudes para que tenhamos a clara percepção de nossas ações como seres humanos que interagem social e culturalmente. Sayão (2006, p. 9) explica que

A família é uma instituição secular que, historicamente, se define pela ligação estreita e íntima entre pessoas que se dispõem a conviver e participar de suas experiências vitais -- com destaque para a guarda e a criação das novas gerações segundo as regras da tradição própria, bem como os usos e costumes típicos de determinado tempo e espaço.

Por razões diversas, na atualidade a configuração familiar não é mais composta somente pela tríade pai/provedor, mãe/cuidadora e filhos/obedientes. não há mais um único modelo de família, mas uma diversidade de modelos familiares, com identidades singulares.

A fim de melhor compreender as novas configurações familiares presentes em nossa sociedade, retoma-se brevemente um pouco da história da instituição familiar.

O vocábulo família deriva do latim *fāmulus* (escravo doméstico) e, para Antenor Nascentes (1955), tem o sentido etimológico de conjunto de escravos. Segundo a Sociologia, família “[...] é comunidade constituída por um homem e uma mulher, unidos por laços matrimoniais e pelos filhos nascidos dessa união”; “[...] família é o grupo social com vínculo de parentesco” (MINUCHIN, 1990, p. 56). Segundo Berenstein (1988, p.128), nas definições antropológicas, o foco de interesse do estudo sobre famílias consiste na estrutura das relações, isto é, o grau e a natureza do parentesco. A estrutura elementar de parentesco inclui três tipos de vínculos: o consangüíneo (entre irmãos), de aliança (marido e esposa) e de filiação (pais e filhos).

Parafraseando Zakabi, (2007, p. 116) a família é consequência das relações de parentesco, é um grupo doméstico co-residente e com limites variáveis segundo os contextos culturais. Alguns tipos de família: família nuclear -- grupo de parentes formado pelos pais e os filhos, que residem juntos, em que os filhos tendem a herdar dos pais; família extensa; família de orientação -- aquela em que se nasce e se aprende a ser criança; família de procriação -- aquela que se forma no momento do casamento e continua no nascimento dos filhos. Há ainda o "grupo doméstico", isto é, um grupo de parentes que coabitam e co-residem no mesmo espaço.

Lévy-Strauss (1982) ensina que a família é encontrada em todas as sociedades humanas, organizando-se dentro das duas grandes ordens, a ordem do biológico (diferença sexual) e a do simbólico (proibição do incesto e outros interditos).

É interessante mencionar que o modelo de família primitiva se constituía de um grupo social numeroso, complexo e localizado. Era necessário que seus membros pudessem continuar obtendo mútua proteção e segurança e permanecer no mesmo território, mesmo que

fossem nômades, pois esses graus de parentesco, permanecendo vivos, possibilitavam a identificação com a cultura do grupo e com seu passado mítico. Segundo Áries (1981, p. 132) “a noção de família modifica-se de acordo com o momento social, histórico e cultural da sociedade”.

Historicamente, os agrupamentos humanos apresentam diversas formas de organização familiar (família-grande ou conjugal), matrimonial (poligamia -- poliginia ou poliandria -- ou monogamia) e de distribuição da autoridade (matriarcado ou patriarcado). Na cultura ocidental, em especial nas metrópoles, a partir do século XX, as conquistas femininas possibilitaram a muitas mulheres descobrir sua própria força e, ao assumirem sua independência pessoal e social, acabaram por transformar a estrutura patriarcal da família. A mulher, que desde sempre aceitou a própria subordinação e o rótulo de incompetente ou inadequada para o trabalho produtivo, conseguiu desmistificar sua condição de fragilidade.

A mulher torna-se então independente, trabalha fora do lar, obtém rendimentos pessoais, administra suas próprias finanças e ajuda no orçamento doméstico, quando não o provê integralmente, a ponto de essa colaboração ou provimento tornar-se imprescindível para a subsistência da família. Donatelli (2006, p. 12), ao se referir à mudança da família e à condição atual da mulher, argumenta que “[...] os homens, mais do que as mulheres, são hoje atores coadjuvantes nesse novo cenário criado pela modernidade.”

Segundo Roudinesco (2003, p. 40), a decadência do patriarcado causou na Europa um grande temor do feminino e 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. É neste clima, segundo a autora, que Freud pôde produzir a Psicanálise e posteriormente “inventar a família Edipiana”. É nessa época, com a falência do poder paterno, que Freud irá propor uma teoria do psiquismo humano no qual o assassinato do pai, - realizado, fantasiado ou 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 possibilita nossa inserção social, fundamentada nos interditos paternos.

Telles (2002), em seu artigo Inventar a família, ilustra a complexa relação entre pai e filho com a figura trágica de Édipo e diz que Freud ignora “[...] a história pregressa da família de Édipo e centra-se no assassinato de seu pai e no incesto com sua mãe – representantes dos desejos fundantes e reprimidos do inconsciente. Édipo é culpado não pelo assassinato, mas por ser um sujeito culpado de desejar sua mãe.” Esse recorte explicita o entendimento que ainda se tem sobre a família, ou seja, “[...] dentro de um *continuum* familiar amaldiçoado, destinado à destruição”. Segundo a autora, abrem-se novas possibilidades de pensar analiticamente a família, com seus segredos, seus não-ditos, suas vergonhas, suas feridas narcíseas e suas maldições.

Atualmente há muitas famílias chefiadas somente pela mãe, solteira ou não; apenas por homens, solteiros ou não; ou chefiadas por avós, tias, madrastas, tios, avôs, padrastos; ou por homossexuais. Muitas vezes, os responsáveis pelo sustento da família respondem também pelos membros que se agregaram à família, como sobrinhos, enteados, primos etc.

Ao reafirmar o papel da família nuclear, Donatelli (2006, p. 97) em seu livro *A vida em família*, diz que “[...] a família estável e um casamento duradouro são fatores preponderantes para formação dos jovens”. Mas, se isso não for possível, que pelo menos seja dado “[...] aos avós o direito de revelar aos netos suas experiências e valores”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 304), com relação aos temas transversais, o tema família traz como objetivo que a escola tenha acesso às informações de estudos e pesquisas sobre as configurações familiares e os novos arranjos familiares, para que professores, alunos, funcionários, gestores, pais, mantenham o diálogo entre a escola e a família e a possibilidade de quebrar preconceitos e tabus, possibilitando a

troca de idéias entre eles. A preocupação em trazer temas atuais tornou-se um desafio à Educação, o que pode ser traduzido na concepção abaixo:

Os arranjos familiares, assim como os valores a eles associados, variam enormemente na sociedade brasileira. O núcleo familiar pode incluir pai, mãe e filhos com outros agregados ou não. Pode-se estabelecer entre mãe e filhos ou pais e filhos. A separação dos pais pode dar origem ao compartilhar de duas casas, com duas famílias, incluindo padrasto e madrasta. A adoção de filhos, o peso do sustento da família por parte da mulher, o compartilhar da mesma casa por casal que se separou, são outros elementos presentes nas estruturas familiares. Muitas crianças e adolescentes vivem em lares habitados exclusivamente por mulheres ou por homens. (BRASIL, 2001).

Calligaris (2007) comenta uma pesquisa sobre as qualidades que devem ter um homem ou uma mulher para um bom relacionamento, realizada para o jornal Folha Uol, São Paulo, de 16 de março de 2007, em que faz um paralelo entre os resultados da pesquisa de 2007 e os resultados daquela realizada em 1998. É interessante observar que, no ano de 1998, 20% dos homens achavam que a principal qualidade de uma mulher era cuidar da casa. Em 2007, esse número caiu para 7%. Para 12% dos pesquisados, cuidar dos filhos era a principal qualidade da mulher em 1998, número que caiu, em 2007, para 4%. O autor chama a atenção para a questão da afetividade. As mulheres hoje, segundo a pesquisa, consideram como qualidades de um marido o companheirismo, a amizade e o cuidado. A fidelidade obteve, em 2007, 38% das opiniões, contra 23% em 1998. O amor-paixão foi indicado por apenas 2% dos entrevistados em 2007. Calligaris conclui que “[...] talvez, esteja aparecendo um novo tipo de casamento moderno, baseado, como deve ser, nos sentimentos, mas não no ideal do amor-paixão romântico nem no da satisfação sexual: uma espécie de aliança sentimental para a vida”.

Os autores citados até agora fornecem valiosos subsídios teóricos para a análise e reflexão sobre os dados obtidos pela presente pesquisa com professores e funcionários da escola. Retornemos à indagação inicial: o que professores e funcionários de uma escola

pública de Cuiabá pensam ser a família? Será que "família" tem o mesmo significado para cada um desses profissionais?

Levar para escola a reflexão acerca dos novos rearranjos familiares é muito importante, tentando captar e compreender o discurso, quanto à formação das crianças, tão presente nas escolas, que reflete as dificuldades em delinear funções e responsabilidades específicas da escola da família. Existe como que uma névoa em torno dessa problemática, que dificulta o entendimento dos diferentes papéis da escola e da família na formação da criança.

Gurski (2006, p. 97) aponta alguns aspectos interessantes para a compreensão dessa relação entre família/pais e escola. Para a autora, essa relação deve ter como preocupação fundamental a criança ou o adolescente. Nos dias atuais a família exige da escola o cumprimento de um papel que antes lhe cabia. A escola, por sua vez, questiona até que ponto é possível uma intervenção pedagógica que substitua funções próprias à família. Nessa confusão de papéis, a escola acaba por relegar a reflexão do processo pedagógico a segundo plano, porque está mais preocupada em desempenhar um papel que supõe da família, no cotidiano escolar. Outro aspecto apontado pela autora é que os pais são chamados na escola somente quando há reclamação dos alunos. A autora levanta alguns questionamentos importantes: de que “[...] problemas na escola cabem aos pais participarem? E o professor, até que ponto ele tem que atuar nesse foco de problemas? As famílias atuais e as novas configurações, como atuam no campo educacional e social?”

Cabe à família e à escola, que ficam à mercê dos efeitos de uma sociedade doente, anômica, tentar conciliar e reinventar formas de lidar com a violência. Não se trata de insistir em substituir o lugar da família, nem tampouco de se prender a um discurso queixoso, mas possibilitar aos indivíduos se reconhecerem como seres desamparados e em busca constante de um reconhecimento, diante do insuportável que às vezes a vida é.

Não se pode permitir à escola um controle sobre a família, sobre o que ela vai fazer ou não com as informações obtidas na escola. Também não há como saber ou controlar o que ocorre na privacidade de cada família que a escola supõe estar causando problemas no aluno.

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem marginalizando ou anulando as diferenças pelas quais se forma e instrui os alunos. A escola precisa se redefinir como uma educação voltada para a cidadania, livre de preconceitos e valorizando as diferenças sociais e individuais.

É importante que a escola receba a família, conheça os responsáveis por seus alunos e que os pais conheçam os professores de seus filhos, participem da vida escolar, contribuam na resolução de problemas enfrentados pela escola. Dar lugar à comunidade significa escutar o que cada um de seus membros tem a dizer e abrir caminho para que cada um escute o que a escola tem a expor, que não seja o caminho da reclamação contra seus filhos ou da imposição do certo e do errado (o que, na verdade, é ato de autoritarismo, um tipo de violência), ou ainda, da ocupação do lugar da família na Educação dos filhos.

Pesquisa realizada por Martins (2005, p. 54), no interior de São Paulo, informa que o discurso que violenta o aluno é aquele que considera a violência presente no cotidiano escolar somente como consequência da violência da família, ou seja, a violência do aluno ligada à educação familiar. Esse discurso e suas implicações escamoteiam a responsabilidade da escola diante da questão.

Em discussão realizada no Fórum de Professores, também em São Paulo (2003), concluiu-se que as crianças e os jovens presenciariam ou seriam vítimas de violência em casa, e isto serviria de modelo para eles, repercutindo na escola. A discussão realizada deixa claro uma visão radical dos participantes que identificam a família como a responsável pela reprodução da violência na escola.

Considero que a família não é a única responsável pela violência do aluno na escola. Ela tem um papel fundamental na formação das crianças e adolescentes, mas às vezes não o

cumprir, como também ocorre com escolas que acabam convertendo-se num discurso queixoso sobre a família.

Com o foco da análise sobre esses aspectos apresentados, é possível concluir que cada família é regida por suas próprias regras e por uma dinâmica que a caracteriza e a identifica e que a põe em confronto com outras realidades, cujos valores e modos de expressão diferem daqueles considerados como certos para ela. Para a escola, torna-se fundamental renunciar a seus preconceitos, trabalhando com a diversidade, junto aos alunos e às famílias, propor atividades que manifestem a importância para a vida humana dos laços sociais de solidariedade, - dentro e fora da família - laços amorosos que permitem e estimulam a vida, em substituição aos atos carregados de agressividade, tão comuns nas relações escola-alunos-pais-comunidade.

Acredito que a escola não deve buscar culpados para seus problemas, porque isso os leva ao desgaste e ao comodismo. É necessário que vislumbremos o compromisso de cada um, num trabalho conjunto onde cada um assuma suas respectivas responsabilidades.

Preocupada em oferecer tudo, a escola deixa de oferecer o que pode e o que lhe cabe, em nada contribuindo para a inserção social da criança e do jovem que vivem sob condições precárias.

A função acaba sendo desviada e é demandado aos pais que saibam educar os filhos. Se o aluno comete alguma transgressão na escola, os pais são chamados. Se o aluno tem dificuldade nas tarefas de sala ou de casa, os pais são chamados. Alegam os professores que os pais não cobram as lições, porque não valorizam isso em casa. Concluem, portanto, que os filhos repercutem na escola o que vivenciam em casa.

Ao se preocupar em demasia com a Educação familiar da criança a escola passou a se encarregar da função da família na formação das crianças. A família e a escola perdem suas identidades e algumas especificidades, o que provoca uma confusão de papéis.

Nesta pesquisa foi possível perceber que professores e funcionários entendem a família como causa da violência do aluno. Essa violência é explicada como consequência da falta de amor na família e de sua desestruturação. No questionário respondido por professores e funcionários, algumas palavras se repetiram em questões semelhantes:

- **Pense e diga quatro palavras que definam a violência do aluno.** De maneira geral, os sujeitos responderam: indisciplina, **desamor**, desinteresse e agressividade.

- **Pense e diga quatro palavras que definam a violência do funcionário.** Os sujeitos responderam: descaso, desinteresse, indiferença, **desafeto**.

- **Pense e diga quatro palavras que definam a violência da família.** Os sujeitos responderam: ausência, **desamor**, impaciência e agressividade.

- **Pense e diga quatro palavras que definam a violência do professor.** Os sujeitos responderam: impaciência, autoritarismo, **desafeto** e ameaça.

Os sujeitos da pesquisa ainda declararam que alguns alunos não sabem amar. Declararam também que afeto é o sentimento que têm pelos alunos, e definem afeto como um amor mais brando, menos egoísta. “Afeto é querer o bem do outro, mas sem vínculos duradouros.

Fizemos um recorte que nos pareceu relevante e necessário à medida as palavras **desamor** e **desafeto** apareceram em todas as respostas. A proposta que segue é uma reflexão sobre o assunto a partir da contribuição de autores como Freire, (1996), Freud (1914), Maturana (1999), entre outros.

1.5 Amor: sentimento tão difícil de explicar

A História demonstra que os momentos de grande destruição como os ocorridos na Primeira e na Segunda Guerras Mundiais fizeram com que a humanidade, pela imensa maioria de seus membros, elegesse como valor supremo a paz, interesse comum e universal dos povos.

Criou-se a Liga das Nações que, posteriormente, deu origem à Organização das Nações Unidas (ONU). Na busca de interesses comuns e valores universais, esses órgãos visaram, além da paz, à promoção do respeito às diferenças, às convivências para a coexistência pacífica.

Freire (1996, p. 136), enquanto educador, fez de sua vida um ato de amor – amor pelo outro, viabilizando Pedagogias menos opressoras e de mais esperança. Partia do princípio que, para possibilitar ao ser humano uma convivência mais consciente de suas responsabilidades e das diversidades sociais, é preciso que saibamos compreender o significado de certos valores como “[...] a amorosidade, respeito aos outros, disponibilidade à mudança, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança”.

Assim como Freire, Maturana (1999, p. 15) entende que a “[...] emoção fundante no social é o amor”, porque, para ele, o amor é que torna possível a emoção. “O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social” (MATURANA, 1999, p. 23).

E, por falar em amor, afinal, o que é esse sentimento tão difícil de explicar e tão desafiador para o ser humano? O que pensam professores e funcionários de uma escola

pública de Cuiabá sobre o amor? Qual a relação de amor existente entre estes sujeitos e seus alunos? Que sentimento permeia as relações escolares?

Ciente da complexidade do conceito de amor, este trabalho não tem a intenção de desenvolvê-lo, nem tampouco a pretensão de responder exaustivamente às questões acima, mas sim, trazer para o leitor uma possibilidade de, no decorrer do texto, ir refletindo sobre o amor nas relações sociais e, em particular, nas escolas, a partir dos dados da pesquisa, ajudando a interpretá-los em referência à violência.

O amor é, sem dúvida, um dos sentimentos mais fascinantes em todos os idiomas, tanto na cultura Ocidental quanto na cultura Oriental. Falar em amor em qualquer língua traz em seu “[...] bojo um caráter vigoroso e múltiplo”, diz CHALITA (2005, p. 15).

É difícil não falar de amor em todas as suas acepções, como generoso, otimista, vaidoso, carnal, místico, espiritual. E todas essas acepções permitem entender por que a vida, citando Gonzaguinha (1988), “[...] é bonita, é bonita e é bonita”.

Nesse processo da busca por si mesmo é que o homem tem a oportunidade de compreender o amor, e isso é percebido em Saint-Exupéry (apud COELHO, 2007): o filósofo francês faz uma bela declaração em seu livro *Vento, areia e estrelas*, quando argumenta que “[...] talvez o amor seja o processo de conduzi-lo delicadamente de volta a si”. E neste caminho da busca de si mesmo que se podem encontrar as dificuldades de definir e expressar o que é o amor.

É impossível uma definição conclusiva e abrangente de amor, mas Exupéry parece ter a mais adequada, quando se pensa o amor na escola: o amor deve conduzir o aluno não para quem eu quero que ele seja, mas a quem ele é. Pensar o amor enquanto educador, cidadão, pais e mães responsáveis, como um processo que conduz o sujeito a si mesmo, é livrar-se de rótulos e estereótipos, como “quem ama mata”, “o amor vicia”, “só o amor constrói”. A escola, como espaço de formação do sujeito, tem que quebrar paradigmas para

que possa construir uma cultura de paz e nisso, o que diz o autor, ajuda a pensar caminhos. a escola é o lugar onde se deve lidar com as diferenças e as diversidades que fazem parte de um mesmo espaço, tecendo a construção da cultura escolar.

O conceito de cultura escolar é polissêmico, admite diferentes acepções e enfoques. Nesse sentido as contribuições de Fourquin (1992) são interessantes porque chamam a atenção para o fato de que a cultura escolar se refere aos conhecimentos intencionalmente trabalhados na escola, de modo especial na sala de aula, e supõe uma seleção entre os materiais disponíveis em um determinado momento histórico e social. O autor (p. 168) afirma: “[...] educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles.”

A construção dessa cultura escolar perpassa a relação dos professores e funcionários com os demais segmentos. Diversos sentimentos, como amor e ódio, fazem parte desse processo que intrinsecamente constitui os sujeitos e suas relações na escola.

A Psicanálise trata da constituição do sujeito e suas transformações ao longo da vida, em que os afetos e suas manifestações estão presentes. Seu objeto de estudo é o inconsciente. Freud, em seus escritos, tratou de diversos assuntos que se tornaram polêmicos em sua época, mas que permanecem, como por exemplo, a questão da sexualidade infantil. Freud apresenta em suas obras e pesquisas vários conceitos que nos ajudam a refletir sobre as áreas do conhecimento humano. Em relação à Educação, são poucos os textos que a abordam diretamente. É importante enfatizar a contribuição da Psicanálise na Educação e nessa direção, mencione-se o trabalho de Freud (1914), Algumas reflexões sobre a psicologia escolar, pelo qual a relação professor-aluno pode ser lida por meio da Psicanálise. Não é objetivo desta pesquisa aprofundar essa discussão, mas trazer um pouco de reflexão sobre a ambivalência da relação professor - aluno.

Freud, no artigo citado, escreve sobre o jubileu de seu antigo colégio e traz à tona as figuras de seus antigos professores e os sentimentos que permearam as relações professor - aluno. Escreve Freud (1914/1974, p. 286):

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seu caráter e sobre estes formávamos ou deformávamos o nosso. [...] Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los.

A essa alternância de atitudes contraditórias a Psicanálise denominou ambivalência. Assim, as relações entre professor e aluno são atravessadas por ambivalências.

Na Educação infantil e no ensino fundamental essas relações podem ser percebidas de maneira, já que, para as crianças, os professores ocupam o papel de “pais substitutos”, herdando os sentimentos que inicialmente foram endereçados a esses. no ensino superior, como em todas as relações entre humanos está prenhe de ambivalências pois transferências sempre ocorrem, mesmo que de maneira menos perceptível..

Sabe-se que o ato de aprender pressupõe sempre uma relação com outra pessoa: aquela que ensina e com a relação de ambos com o saber, com o aprender. Tanto o professor quanto o aluno fazem parte de um processo instituído a partir de uma relação que pode ou não ser propícia ao aprender, dependendo do manejo do que a Psicanálise denomina transferência.

Na relação professor-aluno a transferência reflete-se no desejo de aprender do aluno. É importante lembrar que a transferência é um processo inconsciente, portanto não escolhemos amar ou odiar, transferir sentimentos bons ou ruins para esse ou aquele professor.

Kupfer (2003, p. 91) afirma que a transferência é instalada quando o professor é depositário de algo que pertence ao aluno. “Em decorrência dessa posse, tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial. E é dessa importância que emana o poder que inegavelmente têm sobre o indivíduo.”

Dessa forma, o conteúdo a ser ensinado não é o único aspecto a ser considerado no processo pedagógico. a figura do professor, naquilo que ele significa para o aluno, também é fundamental para a aprendizagem. Se, por alguma razão o aluno não autoriza o professor a lhe ensinar algo, não gosta, a partir de determinações inconscientes, de seu jeito, sua postura, sua voz, com certeza tanto o aluno terá dificuldades em aprender conteúdos que emanem desse professor, como este terá dificuldades em ensinar, ainda que a matéria possa parecer interessante e/ou necessária. É possível que, neste caso, o aluno tenha transferido algo negativo para a figura desse professor, o qual passou a ocupar um lugar de recusa na psique desse aluno, um lugar que nunca foi da pessoa real do professor, mas que, por alguma razão, este passa a ocupar devido à transferência do aluno, ou seja, suas associações.

É possível o comprometimento da escola com lidar com esses sintomas escolares, como salienta Rubim (2007, p. 45), “é preciso se comprometer com o debate desses sintomas, com o objetivo de desestabilizar o velho, desacomodar o que já está feito, perturbar a defesa incomodando os atores escolares” ao se referir à escola, cuja tarefa é convidar todos os envolvidos a intervir no processo educativo no sentido de balançar as certezas por meio do acolhimento das demandas expressadas nas falas, criando um espaço para que seja possível a emergência do novo.

A Psicanálise e a Educação juntas podem apontar caminhos que levem os atores escolares a expressar suas angústias e inquietações, como propõe este estudo, a fim de minimizar a violência no contexto escolar.

CAPÍTULO 2 - POR QUE ESTA ESCOLA E NÃO OUTRA?

2.1 A escola como espaço social

Neste capítulo é apresentado o entorno da escola a partir da pesquisa O mapa da Violência em Cuiabá, que aponta os índices de violência nos bairros vizinhos a ela de onde vem seus alunos.

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi responsável pela introdução, na escola objeto desta pesquisa, de um projeto que visa a escutar a todos aqueles que fazem parte do contexto escolar, promovendo a discussão acerca da violência. A escola convive com os mal estares e a Universidade Federal de Mato Grosso deve estar atenta as transformações e mudanças sociais. Os projetos/programas “Violência escutando crianças e adolescentes”—2005, e, “Violência e direitos humanos abordando todos os atores envolvidos”—2006, teve como objetivo contribuir com as mais diferentes áreas de conhecimentos e mediante perspectivas teóricas estudar a violência na escola fortalecendo o exercício da cidadania e a busca de uma cultura da paz.

Portanto, o projeto – “Violência escolar ouvindo todos os atores envolvidos pais, alunos, professores, funcionários e gestores”-- do qual este trabalho faz parte, tem como relevância a pesquisa sobre violência a partir da escuta de todos os atores escolares – professores, funcionários, pais e gestores -, para que estes tivessem a oportunidade de ampliar a discussão sobre a violência que se tem multiplicado de maneira assustadora e atinge a todos, tanto dentro da instituição como em seu entorno. Essa situação pôde ser constatada pela fala da gestora, que se referiu a algumas manifestações de violência ocorridas na escola e que

serviram de alerta para a necessidade de um projeto que tratasse da violência escolar, com vistas à mudança dessa situação. Esta dissertação refere-se, como já disse, à pesquisa junto a professores e funcionários.

A escola é um espaço de intervenção pedagógica, mas também é um ambiente de relações sociais. Neste contexto os sujeitos convivem, trocam informações, debatem e efetuam descobertas. Seja nos corredores, na sala de professores, nas festas comemorativas, seja em reuniões, sempre há um assunto entre eles. Dessa forma, é preciso compreender a escola como espaço da cultura, levado a efeito por homens e mulheres, negros e brancos, adultos ou adolescentes e crianças, enfim, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos. Por isso, dar voz a professores e funcionários de uma escola pública é resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição.

Entendida como um espaço vivo, pluralista e democrático, privilegiado nas ações educativas, a escola deve garantir a seus membros o sentimento de bem-estar, que favoreça a permanência dos alunos e que propicie práticas coletivas de escuta e discussões que assegurem a participação de todos e o melhor gerenciamento do projeto político-pedagógico.

Analisar a escola e trabalhar com ela em uma proposta social e cultural implica prestar atenção em como as formas e processos pelos quais a História e as narrativas que são contadas e contidas no currículo estão comprometidos com relações de poder. Na organização do currículo, levam-se em conta diretrizes gerais, leis e pareceres estabelecidos em nível nacional e local, cujo objetivo é dar unidade ao currículo do Ensino Fundamental. No entanto, trata-se de diretrizes e não de camisas-de-força. Cabe à instituição tomar nas mãos seus próprios rumos, com a revisão de sua organização curricular, o que se poderá concretizar com a participação de todos os segmentos escolares: professores, alunos, gestores, funcionários e pais.

Se os alunos vão à escola para aprender, o que eles aprendem? Na impossibilidade de ensinar tudo, há uma seleção de conteúdos formais. Mas, considerando que cada uma das crianças, quando chega à escola, vem com uma enorme diferença quanto aos graus e especificidade de conhecimento, valores e costumes, seria interessante que esses aspectos pertinentes a cada aluno, relativos à cidadania, à política, aos posicionamentos diante dos conflitos, tivessem espaço para ser ouvidos e considerados pelos profissionais da escola.

Rubem Alves (2004), ao falar sobre a Escola da Ponte, em Portugal, que desenvolve um projeto que tem atraído a atenção de educadores e pesquisadores do mundo todo, diz que se encantou ao descobrir uma escola receptiva às propostas inovadoras e sem resistências em aceitar desafios. Dar voz às crianças é crucial no processo de interação, em que elas “[...] não são educadas para competição, mas para a entreaajuda, as crianças estabelecendo regras de convivência, ajudam uns aos outros, formando uma rede de relações.” (ALVES, 2004, p. 44).

Numa palestra com 40 profissionais das áreas de Educação, Saúde e Psicologia, realizada em Sorocaba, Rubem Alves (2005), ao se reportar à escola no Brasil, afirmou que é preciso romper com “[...] teorias tidas como verdadeiros milagres da Educação, aprender a ver o que nunca vimos e ser diferentes para podermos ver diferente, pois essas são funções básicas para iniciar a sabedoria.” Romper com paradigmas arraigados há séculos nas escolas tradicionais é um desafio. No Brasil, esse desafio vem sendo enfrentado pela Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, no bairro do Butantã, na cidade de São Paulo, que tem como referência a proposta de ensino da Escola da Ponte, tão atraente para Rubem Alves e Rosely Sayão, entre outros.

Com o objetivo de dar voz a todos os envolvidos na escola, a fim de que esta possa repensar sua prática, seu currículo e sua cultura escolar, e orientado pela Professora Doutora Maria Augusta Rondas Speller, do Grupo de Pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise, esta pesquisa ouviu os professores e funcionários de uma escola pública de Cuiabá.

2.2 A violência no entorno da escola

À medida que a violência exterior acaba por se refletir no ambiente da escola, fui em busca de informações sobre a violência no bairro em que a escola está inserida. Constatei que, na cidade de Cuiabá, uma única pesquisa foi realizada abrangendo cada bairro da cidade, a qual resultou no Mapa da Violência em Cuiabá. Foi um trabalho realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e publicado no ano 2000, com apoio da Assembléia Legislativa de Mato Grosso, coordenado pelo deputado estadual Gilney Viana.

Essa pesquisa utilizou como indicadores básicos a taxa de óbito por violência conjunta (homicídios, suicídios, mortes em acidentes de trânsito) e a taxa de homicídio, para avaliar o índice e as formas de violência na capital mato-grossense. Teve como objetivo delinear os bairros violentos da capital de Mato Grosso. No período entre 1998 e 1999, Cuiabá foi classificada como a terceira capital mais violenta do país.

Dentre os bairros com maior índice de violência, aparece o bairro “CPA IV com uma taxa de ocorrência registrada contra a pessoa, na média do município, em 70%” (VIANA et al., 2000, p. 45). Na categoria dos 20 bairros mais violentos do município de Cuiabá até 2000 “[...] estão os bairros Primeiro de Março (92,6%), Dr. Fábio (20,3%), Jardim Brasil (23,0%) e CPA IV” (VIANA et al., 2000, p. 49).

Contra o patrimônio público, segundo a pesquisa, os bairros com mais ocorrências (VIANA et al., 2000, p.53) são “CPA IV, Primeiro de Março, Três Barras, Nova Conquista, Umuarama, CPA II e CPA III”. Em relação a homicídios, os bairros “Primeiro de Março e Três Barras estão entre os mais violentos” (VIANA et al., 2000, p. 72).

A escola Estadual Maria Hermínia Alves está situada no bairro CPA IV e atende a alunos oriundos dos bairros, próximos da escola, citados acima como os mais violentos e das regiões mais distantes da instituição como os bairros Ouro Fino e Aroeira.

Em busca de pistas que levassem à compreensão do universo simbólico presente entre os membros da comunidade escolar diante da violência, a fim de minimizá-la dentro da escola e, diante do panorama apresentado pela pesquisa, a escola percebeu a necessidade de realizar um projeto que ouvisse todos os seus profissionais, aderindo ao projeto desenvolvido pelo nosso grupo de pesquisa educação, subjetividade e psicanálise da UFMT.

2.3 Como a UFMT chegou à Escola Estadual Maria Hermínia Alves

A necessidade de desenvolver um projeto que tratasse da violência no ambiente escolar partiu do princípio de que o tema tem sido pouco discutido nas escolas e pouco investigado nos meios acadêmicos ou, quando realizados, não são completados pela construção de um quadro teórico interpretativo sobre o fenômeno.

A Universidade Federal de Mato Grosso, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Rondas Speller, iniciou o trabalho de pesquisa –“Violência na escola segundo crianças e adolescentes”, com o grupo Educação, Subjetividade e Psicanálise, projeto que foi financiado pelo Ministério da Educação – MEC/Secretaria de Educação Superior/SESu -- Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas/PROEXT 2005 – MEC/SESu/DEPEM. Esse projeto investigou o que os alunos de cinco escolas, três estaduais e duas particulares, pensavam sobre a violência. Após o trabalho de escuta dos alunos, elaborou-se um vídeo para ser apresentado como proposta de discussão com todo o segmento escolar acerca do tema. Todas as escolas assistiram ao vídeo junto com a coordenadora do projeto, mestrandas e bolsistas envolvidas no trabalho do grupo de pesquisa.. Das cinco

escolas pesquisadas no ano de 2005, quatro não se dispuseram a dar seguimento ao projeto sobre a violência, e apenas a Escola Estadual Maria Hermínia Alves se mostrou receptiva e interessada em dar continuidade e aprofundar a discussão sobre a violência escolar quando a procuramos para lócus de nossa pesquisa.

Em continuidade a essa proposta de pesquisa, um projeto/programa “Violência e Direitos Humanos abordando todos os atores envolvidos”- 2006 propiciou ações que possibilitaram as discussões sobre a violência escolar com todos os atores escolares e comunidade em geral. Neste projeto inseriu-se a pesquisa de mestrado de Denise Klein, que ouviu o que os alunos da Escola Maria Hermínia Alves tinham a dizer sobre a violência, configurações familiares e amor.

Embora a diretora soubesse que iríamos manter diálogo com o corpo docente e com os funcionários, não houve nenhum constrangimento no sentido de que a imagem da escola ou o trabalho da atual gestão pudessem ficar comprometidos. Pelo contrário, nossa pesquisa foi entendida como uma oportunidade de ampliação de olhares e conhecimentos que reverteriam em benefício de todo o corpo da escola.

No caso específico da Escola Estadual Maria Hermínia Alves, a fim de motivar e envolver todos os segmentos da escola no projeto da UFMT, foi elaborado e posto em prática um programa de atividades na escola: palestras sobre direitos humanos e violência, cursos, oficinas, seminários etc. Foram implantadas uma horta escolar, que contou com a participação de alunos, professores e pais, sob a orientação técnica do agrônomo formado pela UFMT, Henrique Josafá Telatti e uma brinquedoteca; criaram-se coral infanto-juvenil, oficinas de artesanato e pintura -- com a participação de professores, funcionários e pais -- e oficinas sobre rádio e jornal. As pessoas que estiveram diretamente envolvidas nos projetos da UFMT faziam parte de todos os segmentos escolares ou eram membros da comunidade do bairro, mesmo que não tivessem filhos matriculados na instituição.

Participaram do projeto-programa 2027 pessoas, entre as quais, 21 professores; 581 alunos; 9 funcionários; 3 gestores (direção da escola e coordenadores) e 1386 membros da comunidade em geral e 27 profissionais e alunos de diversos cursos de graduação da UFMT. O projeto-programa ainda contemplou a escola com a implantação de projeto de urbanização do espaço escolar, executada por quatro professores de Arquitetura, um técnico administrativo, cinco mestrandos e dez graduandos da Universidade Federal de Mato Grosso, além de três professores, a diretora e um aluno do Grêmio Escolar da Escola Estadual Maria Hermínia Alves.

As oficinas possibilitaram encontros entre a escola e a comunidade, os quais fizeram emergir novas falas e novas reflexões, pois cada participante teve a oportunidade de livremente expressar opiniões e temores a respeito da violência na escola..

Em relação aos efeitos da integração entre escola e comunidade, Dimenstein (2006) em seu artigo, Escola Aberta, faz um esclarecedor balanço dos dados concernentes às escolas que se permitiram abrir para a comunidade mediante a participação no projeto Escola Aberta, em São Paulo:

Há queda dos índices de violência nas escolas públicas abertas para a comunidade nos fins de semana. Esse projeto envolve as mais diversas parcerias: associações de bairro, governo estadual, entidades internacionais, fundações empresariais. É uma obra coletiva. Desde o início do programa, caiu 36% o número de ocorrências policiais em torno das escolas. Naquelas que desenvolveram um projeto de protagonismo juvenil (um consórcio formado pelo Instituto Ayrton Senna e fundações empresariais), nas quais estudantes são capacitados para desenvolver ações comunitárias, a queda da violência foi ainda maior. O índice de agressões físicas caiu 55%; o de ameaça a professores, 57%. Diminuíram os registros de posse de arma dentro da escola (62%) e os de depredações, 43%. (DIMENSTEIN, 2006).

A Escola Estadual Maria Hermínia Alves caminha para o propósito de diminuir os índices de violência, evasão e repetência com o envolvimento, por meio de projetos com parcerias estaduais e particulares, de toda a comunidade escolar, possibilitando um novo olhar sobre a violência e também sobre as perspectivas de vida de seus moradores.

O projeto “Violência escutando todos os atores envolvidos alunos, professores, funcionários, pais” e gestores 2006/2008 da UFMT, em que se inseriu esta pesquisa “Violência: a voz de professores e funcionários de uma escola pública de Cuiabá” aprofunda, na medida em que a violência na escola tem sido pouco estudada e, principalmente porque, a partir das vozes de professores e funcionários, podemos representar o ponto de vista da instituição – a escola. Esta pesquisa justifica-se, portanto, por várias razões: relevância do tema na questão social e educacional; número escasso de pesquisas sobre violência nas escolas; possibilidade de os professores e funcionários manifestarem-se em relação a violências cometidas ou sofridas pela instituição, pela família e pela sociedade em geral, ampliando e aprofundando nosso conhecimento sobre a violência em geral e mais especificamente sobre a violência nas escolas.

A partir das falas dos sujeitos pesquisados – professores e funcionários – podemos delinear o ambiente da escola. Esse ambiente foi traduzido, num primeiro momento, por aquilo que se poderia chamar relação de des-agregação. Essa relação é percebida quando os sujeitos reportam suas falas ao passado da escola, como um espaço onde havia choque de opiniões entre os profissionais, intrigas entre colegas, desmotivação gerada pela rotatividade de professores, coordenadores e alunos, mau gerenciamento das verbas enviadas pelos governos estadual e federal, e também como um espaço em que eram freqüentes os atos de violência física e de vandalismo.

Ganham destaque nas falas dos sujeitos pesquisados algumas atitudes que foram unanimemente consideradas como violentas:

[...] há uns 15 anos que dou aula aqui, já sofri bastante (P4).

[...] Já amassaram hélices de ventiladores, depredaram, escreviam palavrões nas paredes (F3).

[...] já precisou até cair um ventilador na cabeça da menina (P3).

[...] já teve até reclamação da escola no Ministério Público (P1).

[...] eu já sofri ameaça de aluno dentro da sala de aula (P5).

[...] já vi alunos rolando no chão e até saindo sangue, na hora da briga no pátio (F5).

[...] a fofoca aqui era demais, até briga dava por causa de intriga (F4).

2.4 Com a palavra, a gestora da escola

Quando perguntei á diretora da Escola por que os projetos foram realizados nesta escola apenas e não em outras, ela respondeu que:

[...] a razão pela qual fui escolhida pela professora da Universidade, eu não sei. Só sei que nós abrimos a escola porque estávamos precisando de socorro. A escola passava por momentos sérios, estávamos passando por vários conflitos dentro da escola, conflitos entre professores e alunos, conflitos entre alunos com alunos, gestores com os pais, de pais com gestores, de funcionários com os alunos, funcionários entre funcionários, violência externa próximo à escola. A decisão da escola em abrir para a UFMT também é porque a escola acreditou e continua acreditando que a UFMT tem um papel importante na sociedade e que, quando um trabalho de pesquisa é desenvolvido de forma séria, comprometida, utilizando a ética e o profissionalismo, pode ajudar a escola a encontrar um caminho.

Talvez a Direção da escola tivesse percebido a importância de se questionar e de se apresentar diante da sociedade de uma maneira mais real e transparente, permitindo que os segmentos de professores, funcionários, gestores, alunos e pais pudessem escutar e ser escutados acerca da violência. Esse era um assunto que poderia ser descrito como um “nó na garganta” de todos. Como salienta André (1998, p. 10), “[...] o homem não pára de querer falar daquilo que não pode dizer, [...] aquilo de que não se pode falar, é preciso dizê-lo”.

Ao ser indagada sobre as formas de violência que já ocorreram na escola e que atitudes foram tomadas diante das ocorrências, a gestora disse que poderia ficar horas relatando fatos de violência na escola, seja em seu interior ou em seu entorno. “Se eu fosse

falar de todos os fatos de violência ocorridos nesta escola teria que escrever um livro”, diz a gestora, “[...] mas vou citar apenas alguns para que percebam o quanto é fundamental um trabalho desse porte da UFMT com essa escola.”

Os fatos descritos pela gestora ocorreram entre 1989 e 2007; como foram relatados a partir de suas lembranças, não houve hierarquização por critérios de maior ou menor grau de violência cometida ou sofrida. Embora decorrentes de lembranças, os fatos podem ser verificados nas atas de ocorrências existentes na escola.

Antes dos procedimentos de classificação e análise dos relatos de violência, conformes ao depoimento da gestora, e que serão classificados por envolvimento, faço sua apresentação mediante seu próprio discurso.

Eu trabalho desde a fundação da escola em 1989 e fui a segunda profissional a tomar posse nesta escola. Trabalhei como professora e fui coordenadora a partir de 90, trabalhando com Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série e de 1998 até 2006 trabalhando apenas com 5ª a 8ª séries. Em julho de 2006 fui indicada pela SEDUC [Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso] a assumir o cargo da direção, tendo em vista que a ex-diretora ficou apenas três meses no cargo, e nenhum profissional quis assumir a direção da escola. Através do processo de Gestão Democrática, o Estado realiza eleição para diretores a cada dois anos. Fui candidata única e eleita com 98% de aceitação da comunidade escolar, empossada diretora da escola e eleita em votação democrática para o pleito [mandato] de 2008-2009. Por isso conheço muito bem a realidade desta escola. Na escola, durante este tempo em que estou como profissional da Educação, a violência tem sido um problema. Apesar de estarmos sempre falando sobre a violência na escola, nunca admitimos sermos protagonistas desta violência. Sempre víamos a violência do aluno em primeiro lugar.

A gestora relata as situações de violência, com envolvimento de alunos e comunidade fora da escola:

Lembro-me bem que alunos de uma outra escola entraram nesta instituição escolar, um bando, cinco alunos armados com facas de açougueiro. Entraram na escola porque queriam acertar contas com um aluno que estava na sala de aula, na época, sétima série. O guarda tentou fechar o portão, não conseguindo segurá-los. Eles foram até a sala de aula, tentaram invadir a sala, e eu entrei na frente deles e, de braços abertos, fui impedindo que adentrassem a sala e pedindo para que saíssem da escola. Consegui levá-los até o portão,

onde eles disseram que só deixaram a escola em respeito a mim que já havia sido coordenadora deles quando estudaram na escola. Somente nesse momento percebi que estavam armados e entendi por que todos na escola estavam gritando para que eu saísse da frente. Poderia ter morrido nesse momento [desabafa a gestora].

Narrando passagens ocorridas na escola, cita o envolvimento da mãe de uma aluna com outra aluna:

Outro fato foi uma mãe de aluna, há uns três anos atrás. A sua filha havia discutido com uma outra colega de sala, entrou na escola muito calma, com um capacete da moto no braço e perguntou onde era a sala da filha dela. O porteiro indicou a sala, ela chamou pela filha, que indicou a menina que havia discutido com ela. Nesse momento ela chamou a garota e a agrediu com o capacete na cabeça, e a aluna levou três pontos. A garota desmaiou, e, quando eu vi, corri, pedi pra trancar o portão e ligamos pra polícia, que levou a agressora. Só que, por influência política, na época não deu em nada. Ela ainda voltou aqui e fez chacota comigo e com os outros professores porque tínhamos chamado a polícia pra ela. A mãe da menina agredida foi comunicada e orientada a ir à polícia dar queixa, mas ficou receosa e não quis dar andamento à denúncia, e deixou que as coisas ficassem como a agressora queria.

Recorda-se de uma situação de violência em que se envolveram funcionária e aluno:

Para caracterizar bem a violência na escola, há um fato que marcou muito, foi quando uma funcionária da limpeza, contratada, estava limpando o banheiro, e o aluno entrou. Ela foi até a sala e pediu para os professores não soltarem os alunos porque ela estava limpando o banheiro e o pátio. O professor, não atendendo sua solicitação, deixa o aluno sair, e, ao passar pelo pátio, a funcionária bateu com o rodo na perna do aluno. Além disso, o aluno foi queimado por produto químico que a mesma estava usando para limpar o chão do banheiro. No que o aluno saiu gritando, com a pele da perna afetada pela agressão. A funcionária recebeu a advertência e foi muito sério.

Um de seus depoimentos refere-se à omissão da Secretaria de Estado e Educação (SEDUC) e gestores:

Foi no dia 7 de abril de 2006, estávamos realizando uma comemoração do aniversário de Cuiabá, e a professora de artes convocou os profissionais para assistirem à apresentação de canto pelos alunos, no pátio interno da escola. A maioria dos alunos estava em sala, quando veio pelo corredor uma aluna

sangrando na cabeça e gritando que o ventilador havia caído em sua cabeça. Imediatamente a diretora à época deu os primeiros socorros, mas, percebendo a gravidade, acompanhou a aluna até o Pronto Socorro. Na época, como coordenadora, eu estava filmando o evento e, durante o ocorrido, filmei tudo o que estava acontecendo. Passados 30 minutos, recebemos uma ligação da SEDUC, que queriam saber o que havia acontecido. Relatamos o fato, quando, de repente, apareceu o repórter da TV Gazeta para noticiar o fato. Mal iniciaram as filmagens, chegaram na escola um advogado e três técnicas da SEDUC. Chamaram-me para a sala da coordenação, ficando um técnico na porta e não permitindo que a TV filmasse e nem que eu falasse com o repórter. Fui coagida pelo advogado a entregar a fita para eles, pois disseram que tudo que tem na escola é propriedade da SEDUC, foi quando percebi o tamanho da violência que eu estava sofrendo naquele momento. Tudo está registrado em ata.

Segue-se novo depoimento sobre o envolvimento de aluno e funcionária em situação de violência:

Um aluno da 8ª série agrediu verbalmente, com palavrões, a funcionária da limpeza de 54 anos, porque ela disse que era para o aluno ficar na sala enquanto estava lavando o corredor. Ele começou a chingá-la e, não satisfeito, deu um pontapé no vaso de flor, que quebrou jogando terra por todo lado. Os pais foram convocados e tiveram que ressarcir o bem patrimonial, e o aluno pedir desculpas à funcionária.

Outro exemplo de violência ocorrida, desta vez entre professora e aluno:

Outro fato relevante foi no ano de 2006, quando a professora beliscou o aluno de seis anos no braço, deixando hematoma. A mãe levou o caso para o Conselho Tutelar, sem ter comunicado à escola. Fato este que se encontra registrado no conselho tutelar do CPA [...], e a professora foi autuada com a ressalva que, se cometer outro ato desse porte, serão tomadas as providências judiciais cabíveis. A professora foi autuada, recebeu uma advertência do CDCE [Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar] da escola, pois atos como estes não são admissíveis nesta instituição.

É importante relatar que a violência se dá em todos os segmentos da escola, inclusive envolvendo funcionária e funcionária:

Duas funcionárias se agrediram fisicamente nas dependências da escola. O motivo, segundo relato delas, foi uma fofoca envolvendo o nome de uma delas que, ao tirar satisfação, provocou uma discussão que culminou em

agressões físicas, tapas nas caras, puxões de cabelos, roupas rasgadas, chutes. Eu fui chamada, e as duas receberam advertência escrita. Este fato correu à tarde, e as duas funcionárias não participaram do grupo de escuta de 2007.

Um dos mais graves atos de violência na escola envolveu professor e aluno, como relata a gestora:

Outro fato marcante da violência do professor na escola, que foi muito sério, é relativo à violência do professor contra o aluno. Um professor de matemática que tinha na escola, ele estava passando por problemas emocionais fortíssimos. Um dia ele foi se irritando com a turma, porque não produzia, foi se irritando, se irritando e num momento escutamos um barulho enorme. Ele tinha jogado uma cadeira na porta da sala de aula. Jogou a cadeira, pra não jogar no aluno, jogou na porta, foi um estouro, quebrou a porta. Nós saímos correndo até chegar na última sala, e aí fomos ver quem tinha jogado tão forte a cadeira, que amassou a cadeira, quebrou um pedaço da parede, e aí ele saiu desorientado, se desequilibrando, sem falar com ninguém, pegou o carro e foi embora. No outro dia ele voltou e falou que estava passando por problemas emocionais e pegou três meses de licença médica, porque ele estava com o emocional muito abalado. Solidarizo-me com ele porque entendo seu drama!

Guimarães (2005, p. 15) diz que toda harmonia é composta de conflitos, pois confronta-se com a heterogeneidade sob diversas formas. É com essa heterogeneidade que é preciso entrar em acordo. No cotidiano da escola, embora professores, funcionários, alunos, pais e gestores comunguem interesses comuns, algumas questões afloram significativamente e fervilham em zonas de conflitos que denunciam a des-agregação. E, nesse contexto, a violência se faz presente, seja como ato de resistência, seja como manifestação de autoritarismo. Por isso, questiono: quem tem escutado o que a escola tem a dizer, atualmente?

CAPÍTULO 3 - ENQUADRE DA PESQUISA

Considera-se relevante a apresentação da escola como lugar para palavra, alguns dados do governo de Mato Grosso, divulgados por sua Secretaria de Estado de Educação, sobre o número de professores e alunos matriculados nas escolas estaduais por modalidade de ensino, o histórico da Escola lócus e os sujeitos e procedimentos da pesquisa.

3.1 Escola: espaço onde há necessidade de circulação da palavra

Em vista da peculiaridade do tema violência escolar, objeto desta pesquisa, situado na fronteira de diversas disciplinas, como Sociologia, Filosofia e Antropologia é mister explicitar sob quais aspectos o tema foi focado na Psicanálise e na Educação. Fronteira aqui entendida como “zona intermediária que separa e que reúne, ao mesmo tempo, um e outro.” (Miguelez, 2002). Speller, enquanto psicanalista e pesquisadora (2007, p. 19) , afirma que a “[...] Educação é construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais. Professores e alunos [bem como funcionários] são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas deles próprios”. Se é assim, a escola é um espaço social que transcende comportamentos e ações particulares que devem ser contadas e recontadas por cada um dos membros que compõem o universo escolar. Ao escutar o que os professores e funcionários tinham a dizer sobre a violência, família e amor, esta pesquisa reforçou a idéia da autora de que “suas palavras insinuaram (...) uma dinâmica de recalque - evitação da dor

presente ou passada - que pode ter chance de ser elaborada para não retornar de maneira deslocada e destrutiva” (SPELLER, 2007, p. 117).

Fizemos uma leitura da violência no ambiente escolar a partir das falas de algumas pessoas diretamente envolvidas com ela, ou seja, professores e funcionários sem, no entanto, psicanalisá-los. A Psicanálise tem muito a contribuir com a Educação. A oferta de espaços para circulação da palavra que renova dá lugar para as subjetividades de alunos, professores, funcionários, gestores e pais. De acordo com a Psicanálise, a narrativa das próprias histórias e experiências ajuda a elaboração do psíquico. O papel de escutar a si e ao outro pode ser desempenhado por professores ou funcionários, mesmo que não sejam psicanalistas, pois o que têm a fazer não é a análise dos demais, mas oferecer uma escuta sem julgamento moralista. Speller (2002, p. 10) em sua tese de doutorado diz que “[...] fazer uma pesquisa psicanalítica não é igual a fazer uma análise, embora, como nessa, parte-se do mesmo material, o discurso humano [...]”. Assim, utilizamos nesta pesquisa subsídios psicanalíticos para pensar a Educação, com a compreensão de que escutar os sujeitos é dar voz ao social na escola.

É preciso enfatizar que a articulação da Psicanálise com a Educação se dá através do discurso social. Entre os pesquisadores voltados para as questões referentes à interceção da Psicanálise com a Educação, destacamos Speller (2004), cujas pesquisas estão centradas na escola, especialmente na formação de professores e docência; Kupfer (2000, p. 34), que diante dos impasses na Educação, recorda-nos que “o esforço da humanização de uma criatura humana não se faz sem uma ação, exercida pelo adulto sobre a criança, que não seja na ordem da imposição ou de uma injunção, ou seja, uma ação que merece o qualificativo de violenta” e Mrech (2003, p. 78) que, ao escrever sobre estereótipos e preconceitos dos professores, afirma: “O preconceito é um fenômeno sociologicamente importante porque se fundamenta na

discriminação, (n)o tratamento desigual dos indivíduos que pertencem a um grupo ou categoria particular”.

Para a teoria psicanalítica, somos seres da linguagem, seres da falta, alienados no desejo do Outro. Ser sujeito, responsável pelas manifestações de seu desejo, também inclui estar submetido ao funcionamento do inconsciente, como afirma Kehl (2002) ao falar do sujeito.

A escola é um espaço social fundamental porque coloca diante da criança o coletivo. Nos interjogos dessa inserção, a família, a criança e a escola aparecem como principais atuantes. A relação com a escola permite à criança um desmembramento de seu referencial familiar que até então dominava sua rede de relações sociais.

Ao iniciar sua vida escolar, ou seja, ao incluir-se no coletivo, em que outros laços são estabelecidos, a criança sofre com a ruptura dos laços familiares e a figura do professor, em especial, torna-se fundamental. Essa relação se evidencia na escola porque todo o processo de ensinar e aprender supõe a presença de, no mínimo, três elementos: o professor-funcionário, o aluno e o assunto. Esse professor-funcionário e esse aluno estabelecem relações e são submetidos a interações psicológicas recíprocas que, muitas vezes, vão modificá-los profundamente.

O convívio entre professor-funcionário e aluno não depende exclusivamente da qualidade de ensino, mas do encontro entre pessoas. Neste encontro estão presentes valores, conceitos e preconceitos. Essa preocupação com o professor-funcionário se refere aos instrumentos e meios capazes de levá-lo à descoberta de si como indivíduo participante, inquieto, sem medo de ser assomado por dúvidas e certo da necessidade de suas atuações na escola. É importante que repense seu cotidiano pedagógico e o processo educacional a partir de seu compromisso social de educador com o papel da Educação e da escola.

A pesquisa recorreu à metodologia de natureza qualitativa, que se fundamenta na “[...] escuta sensível que reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2002, p. 90).

Gatti (2002, p. 12) assevera que a pesquisa em Educação se reveste de características específicas, haja visto que “[...] pesquisar em Educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, e seu processo de vida”.

Apresentaremos a seguir dados da Educação em Mato Grosso, da escola pesquisada e dos atores que participaram deste estudo.

3.2 Dados da Rede Pública Estadual de Educação

O Governo do Estado de Mato Grosso mantém cerca de 25% das escolas de Ensino Fundamental e mais de 72% das escolas de Ensino Médio. A Rede Estadual oferece diversas modalidades de ensino, entre as quais Educação de jovens e adultos, profissional, indígena e especial.

A Rede Pública Estadual de Educação abrange, em 141 municípios, 643 escolas, onde se distribuem as modalidades de ensino, de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1 - Número de escolas por modalidade de ensino

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial	Educação Infantil	Educação Profissional
584	379	286	66	22	1

Fonte: MATO GROSSO, 2006.

O total de 469.431 alunos matriculados se distribui por modalidade de ensino, como mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Número de alunos matriculados por modalidade de ensino

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial	Educação Infantil	Educação Profissional
299.037	130.010	36.508	1.537	1.651	688

Fonte: MATO GROSSO, 2006.

O Estado de Mato Grosso conta com 18.321 professores, 86 Assessorias Pedagógicas - onde trabalham 108 assessores -, 13 Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO), 7 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e 4 Centros de Atendimento e Apoio aos portadores de necessidades especiais.

3.3 O histórico da escola *locus* da pesquisa

A Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves está localizada na Rua 101, Quadra 89, s/nº., 4ª. Etapa, Bairro CPA IV, no município de Cuiabá. Esta escola atende à clientela do Ensino Fundamental – I Ciclo e 2ª. Fase do II Ciclo, no período vespertino; 2ª. Fase do II Ciclo e III Ciclo, no período Matutino e, no período noturno, funciona o curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível de Ensino Médio.

Quadro 3 - Modalidades de Ensino e número de alunos da escola lócus da pesquisa

PERÍODO MODALIDADE	Manhã	Tarde	Noite	TOTAL
Ensino Fundamental -- Ciclo I		220		220
Ensino Fundamental – Ciclo II	360			360
Ensino Fundamental – Ciclo III	520			520
Educação de Jovens e Adultos			307	307
TOTAL	880	220	307	1407

Fonte: Escola Estadual Maria Hermínia Alves/2007

A escola foi fundada em janeiro de 1989, pelo ato de criação n°. 3032 (DIÁRIO OFICIAL do Estado de Mato Grosso de 18 de dezembro de 1990) e recebeu o nome de Maria Hermínia Alves, em homenagem à educadora que prestou relevantes serviços em prol da Educação no Estado de Mato Grosso.

Em 1991 o nome original foi mudado para “Escola Estadual 25 de abril”, data de aniversário da patronesse, porque a legislação não permite que se ponha o nome de pessoas ainda vivas em instituições públicas. Coincidentemente, a homenageada veio a falecer no dia 25 de abril de 2003.

No dia 4 de julho de 2006, devido à solicitação da família da professora Maria Hermínia, a Assembléia Legislativa aprovou a Lei n°. 8517 (MATO GROSSO, 2006) que alterou a denominação da escola novamente. A partir dessa data, a Escola passa a ser reconhecida como Escola Estadual Professora Maria Hermínia Alves, fato esse apoiado por toda a comunidade escolar.

No início de seu funcionamento, a estrutura física e material era precária, não havia carteiras para todos os alunos, não havia muros, material de apoio, e as dificuldades eram

muitas. Contava, na época da inauguração, com 13 salas de aulas, diretoria, secretaria, cozinha, sala dos professores e quadra descoberta.

Em 1992, como Escola Estadual 25 de Abril, foi reconhecida pelo Decreto nº. 3277/92 (MATO GROSSO, 1992), após a eleição do professor Antonio Carlos Barbosa para a sua direção, quando se iniciou um processo de melhoria do espaço físico, mesmo com a precariedade dos recursos repassados pela Secretaria de Educação.

De 2002 a 2005, com a direção da professora Ziulene Daltro e a participação efetiva do Conselho Deliberativo da Escola, foram feitas alterações no espaço físico e houve melhorias na aquisição de materiais pedagógicos.

Em 2006, na administração da professora Hélia Regina C. Ormond, o processo pedagógico tomou novos rumos com a abertura da escola para projetos inovadores e parcerias com instituições públicas.

Hoje a escola possui 16 salas de aulas, sala de professores, diretoria, coordenação, biblioteca, laboratório de ciências/artes, cozinha, refeitório, cantina, área de lazer, quadra coberta e laboratório de informática em fase de implantação. Investem-se 40% de seus recursos financeiros, advindos do Plano de Desenvolvimento do Ensino (PDE), em material de apoio pedagógico.

Percebe-se na escola crescimento e melhoria sob todos os aspectos, em especial na gestão pedagógica e social, visto que possui um quadro profissional extremamente comprometido e ético; a comunidade escolar, movida por um sentimento de pertencimento, vem-se voltando para a construção de uma escola mais humana, ao encontro dos anseios de todos.

A escola, além do projeto pedagógico, desenvolve projetos em parcerias com organizações privadas e públicas. Dentre os projetos mais importantes, realizados em 2007, estão: Em busca da paz elaborado e realizado pela própria escola; Violência na escola

realizado pela escola; Rede cidadã – projetos da Polícia Militar em convênio com a Secretaria de Estado de Educação com o objetivo, em conjunto com as escolas estaduais, de propor ações que minimizem a violência escolar; Xadrez na escola – projeto financiado pelo Ministério da Educação e Cultura com o objetivo de desenvolver habilidades lúdicas para alunos do ensino fundamental; Fanfarra escolar – projeto com apoio da Secretaria de Estado de Educação para despertar, nos alunos do Ensino Fundamental, habilidades para a música; Cidadania – projeto desenvolvido pela Câmara de Vereadores de Cuiabá para incentivar o exercício da cidadania; Educação ambiental – projeto desenvolvido pela escola com a finalidade de criar consciência ambiental nos alunos; Educação sexual – projeto desenvolvido pela escola com profissionais ligados à saúde, como enfermeiras, médicos, agentes de saúde, com palestras, mostras de trabalhos, grupos de estudos com a finalidade de promover discussões acerca do tema com os alunos e todos os profissionais da escola.

Para o ano de 2008, a instituição tem-se preparado para atender à comunidade escolar com os projetos: Ciranda da paz que é oferecido pelo grupo André Maggi, com PROINFO -- Projeto de Informática oferecido pelo MEC aos alunos e à comunidade em geral; Violência na escola -- grupos de estudos envolvendo professores, funcionários, alunos e pais; grupos de escuta com o aluno, denominados Anjos da Paz; Recuperando Escola é um projeto realizado pela escola oficinas de artesanato, coral, flauta, dança; Escola aberta, um programa promovido pelo Ministério da Educação e oferece oficinas de fanfarra, capoeira, judô, xadrez, brinquedoteca, reforço de conteúdos de Matemática e Português para alunos da 8ª série, futsal, recreação; com a parceria de empresas privadas e pais para manutenção e cuidado com as instalações físicas; Fanfarra escolar SEDUC (Secretaria de Estado de Educação); Educarrádio, um projeto da escola em parceria com a SEDUC, com objetivo de despertar no jovem a criatividade e prepará-lo para uma profissionalização.

3.4 Os sujeitos e procedimentos da pesquisa

Ao iniciar esta pesquisa na escola, professores e funcionários fizeram questão de dizer que têm muito orgulho de trabalhar nessa instituição, porque a gestão é eficiente e os problemas são solucionados sempre que possível e os dias letivos são cumpridos rigorosamente. O aspecto físico da escola é muito bom, pois foi reformada, muito bem pintada, suas salas de aula possuem cortinas nas janelas, não há pichações nem depredação do mobiliário. Possui um jardim com flores, quadra de esportes coberta, pátios e banheiros limpos, biblioteca espaçosa, com mesas e cadeiras confortáveis, onde os alunos fazem suas pesquisas.

Os funcionários sentem-se valorizados ao falar da sala, com geladeira, mesa, cadeira e armário, criada exclusivamente para eles. Esse espaço foi-lhes oferecido pela diretora com o objetivo de proporcionar-lhes um ambiente confortável onde pudessem, tranquilamente, conversar, tomar café, arrumar seu material de trabalho.

A preocupação da diretora em manter o ambiente limpo e higienizado é motivo de orgulho para professores e funcionários: “Eu não me importo de lavar as salas, as paredes e tudo mais. Lavo com prazer, porque sempre tem gente que entra na escola e fala: “Nossa! Que beleza, tudo limpinho, me acho a tal” (F1). Em consonância com o depoimento de professores e funcionários, os alunos, de acordo com a pesquisa realizada na mesma escola por Klein (2007, p. 57), referem-se à aparência da escola: “[...] gosto da escola justamente por ela apresentar este aspecto agradável”.

À época desta pesquisa a escola contava com 1407 alunos e 84 profissionais: 63 professores; 21 funcionários; dois inspetores de alunos -- cujas funções são auxiliar os professores na utilização de materiais de áudio, acompanhar o recreio dos alunos e ajudar na rádio escolar; um gestor; dois coordenadores pedagógicos e um professor coordenador de

projetos que, em conjunto com os professores, organiza e viabiliza materiais para os projetos desenvolvidos na escola: faz o cronograma e agiliza a execução de todos os projetos pedagógicos, como por exemplo, projeto de leitura com os alunos das fases iniciais, gincanas, olimpíadas, datas comemorativas.

O projeto pedagógico da escola inclui ainda as figuras de dois professores que acumulam as funções docente e de articulação, ou seja, trabalham junto ao professor regente de classe para recuperar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem. Esse professor articulador dá aulas de reforço a grupos de alunos em horário diferente do horário normal de aulas do aluno. Assim, se o aluno sai da escola às 13 h, voltará às 17 h para a aula de reforço. O articulador deve preparar o plano de aula de acordo com a necessidade do grupo, formado por no máximo cinco alunos por turma, com aulas de duas horas com cada grupo. São duas turmas por dia, cada turma com um articulador. O professor tem que preencher a ficha de acompanhamento diário, que é apresentada aos pais em reunião realizada exclusivamente com este grupo. Assim, os pais podem acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do filho e avaliam também os pontos positivos e negativos da proposta. Caso o aluno não alcance o rendimento esperado para aquela série, ele é aprovado para a série seguinte, mas terá acompanhamento constante do articulador nos anos seguintes. Os professores se reúnem com os coordenadores, diretora e pais para apresentar os avanços do aluno ou a necessidade de continuar com as aulas de apoio. Além disso, a escola conta com uma professora voluntária que trabalha com alunos na rádio escolar.

Esta pesquisa se realizou com cinco professores e cinco funcionários que trabalham no Ensino Fundamental – III Ciclo, 1º, 2º e 3º anos, do período matutino. As variáveis de sexo, idade, nível de formação, área de atuação, regime de trabalho, carga horária, tempo de serviço e tempo na instituição desenharam o perfil dos sujeitos nos grupos operativos e nas entrevistas. Os dados se encontram nos Quadros a seguir:

Quadro 4 -- Professores: perfil

Sexo	Feminino 4	Masculino 1		
Faixa etária	31 a 40 2	41 a 50 3		
Nível formação	Graduação 1	Especialização 3	Mestrado 1	
Área de atuação	Língua Portuguesa 2	Matemática 1	Ciências /Biologia 1	Artes 1
Regime de trabalho	Efetivo 4	Interino 1		
Carga horária (horas semanais)	20h 1	30h 4		
Tempo de serviço (anos)	5 a 10 1	11 até 20 3	21 até 30 1	
Tempo na Instituição	5 até 10 1	11 até 20 4		

Quadro 5 – Funcionários: perfil

Sexo	Feminino 5	Masculino 0		
Faixa etária	20 a 30 1	31 a 40 2	41 a 50 1	50 a 60 1
Nível de formação	Ensino Fundamental 1	Ensino Médio 4		
Área de atuação	Limpeza 3	Merendeira 2		
Regime de trabalho	Efetivo 4	Interino 1		
Carga horária (horas semanais)	20h 5			
Tempo de serviço (anos)	5 Até 10 1	11 até 20 3	21 até 30 1	
Tempo na Instituição	5 Até 10 3	11 até 20 2		

Parafraseando Kupfer e Bastos (2003, p. 28), a escuta foi instrumento provocador tanto para o professor como para o funcionário, pelo qual puderam ser confrontados com a sua fala, processo que é capaz de alterar a posição dos sujeitos perante o ato pedagógico.

Em Psicanálise a escuta reveste-se de um caráter não controlador do outro, visto que o ouvinte deixa os próprios valores e conceitos de lado para dar lugar a outras subjetividades. Esse procedimento implica que o sujeito pesquisador possa, como diz Speller (2004, p. 99), “[...] calar o próprio desejo”.

Assim, nesta pesquisa, ouvimos professores e funcionários em suas manifestações sobre a violência escolar e, mediante a escuta, foi possível que a palavra circulasse entre todos, sem que nenhum dos participantes, inclusive a pesquisadora, fosse colocado como o detentor da verdade. Como já assinalado, a proposta era abrir um espaço de escuta, na instituição, que propiciasse questionamentos sobre a violência escolar, as configurações familiares e o amor, além de resgatar as experiências, relacionadas ao pesquisado, de cada um dos indivíduos que faz parte da escola.

Esse processo de escuta tinha a função de trazer à tona pormenores que estavam esquecidos e/ou calados, com liberdade de falar sobre aspectos que pareciam estar obscurecidos na memória. Cada membro do grupo pôde falar a partir de qualquer tempo ou fato, aludindo ao que lhe parecesse mais pertinente. Quando havia a necessidade de aprofundamento ou esclarecimento, cabia a mim, pesquisadora, fazer perguntas que ajudassem e incitassem a que os sujeitos continuassem falando. Assim, como pesquisadora, lancei as questões:

- Como é discutida a questão da violência na escola?
- O que você entende por violência? Quando e como ela se manifesta no cotidiano escolar?
- Quem são os atores da violência na escola?
- Como definir a família atual?

- Como você conceitua o amor?

Ao final do Grupo Operativo foi solicitado aos sujeitos que participassem da entrevista individual e respondessem, por escrito, a um questionário (ANEXO A) por nós elaborado. Todos os sujeitos aceitaram participar da entrevista e responder ao questionário.

Para Lüdke e André (2003, p. 34), a entrevista deve pautar-se, primordialmente, pelo respeito que o entrevistador se obriga a ter pelo entrevistado. Assim:

[...] ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado [...] deve garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

Cada uma das entrevistas individuais com professores e funcionários foi feita na mesma sala em que fizéramos os encontros, com a duração de no máximo meia hora. O roteiro elaborado para a entrevista (ANEXO A) foi o mesmo para todos os sujeitos, visto que a tarefa era a mesma, ou seja, falar sobre a violência, família e amor.

A entrevista individual revelou ser um procedimento eficaz no prosseguimento da coleta de informações, na medida em que nos permitiu fazer um mapeamento das opiniões individuais dos sujeitos, para compreender seu universo. Essa técnica constituiu-se como uma conversação entre duas pessoas, o que possibilitou a coleta de opiniões de diferentes experiências individuais particulares e profissionais.

O questionário elaborado constou de perguntas abertas a que os sujeitos, individualmente e sozinhos, deveriam responder sem se identificar, diferentemente do Grupo Operativo, em que a participação era coletiva, e da entrevista, que se assemelhou a uma conversa entre duas pessoas.

A aplicação da entrevista e dos questionários possibilitou-nos aprofundar o conhecimento que os sujeitos tinham acerca do tema violência, família e amor. Assim, os

mesmos dez profissionais da escola participaram do grupo operativo e responderam às questões formuladas nas entrevistas e nos questionários.

Os dados obtidos por meio dos encontros, da entrevista e do questionário resultaram em categorias que, segundo Franco (2002, p. 54), “[...] emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas”. As categorias foram criadas à medida que as falas foram surgindo para depois serem interpretadas. Os elementos prioritários na análise dos dados foram possibilitados pela categorização de três aspectos: a) violência no sentido de culpabilidade do aluno ou do professor; b) família desestruturada responsável pela violência do aluno; c) violência como sintoma da falta de amor.

Os aspectos estudados não visaram ao esgotamento do tema, até porque sua complexidade seria impossível de ser totalmente abarcada por este trabalho. Ao concluir este capítulo de apresentação dos sujeitos da pesquisa e da metodologia utilizada, pode-se reafirmar a expectativa de uma mudança de paradigma no trato de uma realidade tão complexa como é a violência na escola. acredita-se que professores e funcionários, tendo oportunidade de falarem e serem escutados, questionarão seus saberes e ações, sendo capazes de se posicionar como educadores responsáveis pela inserção social dos alunos, de se implicar nos atos e fatos da escola e fazer com que algo novo surja no lugar da violência.

CAPÍTULO 4 - O TRABALHO COM O GRUPO OPERATIVO E AS FALAS DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

Neste capítulo apresentam-se os dados obtidos na pesquisa de campo, o que foi feito mediante o agrupamento dos dados obtidos nos instrumentos de coleta de dados das falas de professores e funcionários. Formularam-se três categorias: a) professores e funcionários apresentam semelhanças nas falas sobre a violência, família e amor; b) o que pensam os professores sobre a relação entre violência, família e amor; c) o que pensam os funcionários sobre a relação entre violência, família e amor. A intenção da pesquisa foi, a partir das falas dos sujeitos, pesquisar a violência de acordo com professores e funcionários esperando-se que os dados contribuam para que a escola, ao discutí-los, possa ter um novo olhar sobre como com ela lidar, sob suas múltiplas formas, no cotidiano escolar.

Como já foi dito no capítulo anterior, a pesquisa trabalhou com a técnica de grupo operativo, que, além de cumprir com o objetivo da pesquisa, teve como efeito colateral, promover uma nova experiência aos sujeitos: a de conseguir pensar e propor alternativas para discutir e minimizar a violência na escola, a partir de mudanças – em vez de queixas sem compromisso com a procura coletiva de saídas, promover colaboração entre todos os atores envolvidos na escola, na busca de alternativas criativas, a serem construídas coletivamente, para lidar com a violência, o que se constituiu no início da elaboração de um novo saber sobre a escola. Por isso torna-se importante apresentar uma síntese dos encontros realizados com professores e funcionários da Escola Estadual Maria Hermínia Alves.

4.1 Os encontros dos grupos Operativos

Não houve a intenção de apresentar uma cansativa transcrição das falas dos sujeitos do grupo, mas possibilitar ao leitor uma visão de como se deu essa nova experiência de pesquisa. A cada encontro algo novo surgia, revelações, questionamentos que estavam internalizados e que ainda não haviam encontrado um canal para serem expostos. Os momentos de queixas passaram a ser utilizados para construir um novo saber sobre si mesmo e sobre a violência. A dinâmica grupal pode apresentar fortes conteúdos de descarga afetiva, mesmo que, de início, os sujeitos ainda desacreditem da validade do trabalho a ser desenvolvido. Por isso foi importante que os sujeitos percebessem que aquele era um espaço, dentro da própria escola, onde poderiam falar e expressar no grupo suas angústias, suas idéias, seus sonhos.

Portanto, é preciso registrar como professores e funcionários perceberam os preconceitos que alimentam a respeito das causas da violência na escola, e a pouca clareza que tinham sobre como esses preconceitos podem interferir nas relações dentro da escola, podendo levar a alimentar a violência. Assim, o trabalho de escuta com os grupos foi fundamental porque possibilitou levantar, a partir das falas, alguns emergentes significativos para o tema pesquisado. O emergente surge como resposta à interpretação; é a estruturação de uma nova situação grupal, ou seja, é um processo de desestruturação de uma situação prévia e da reestruturação de uma nova situação. O ponto de partida de minha especulação foi a manifestação do pensar a violência escolar no grupo de professores e funcionários. A fim de evitar uma cansativa leitura, elaboramos uma síntese de cada encontro, um retrato do que ali ocorreu, com a exclusão de detalhes minuciosos que em nada contribuiriam para a análise.

4.1.1 O primeiro encontro dos grupos

O primeiro encontro pode ser lido à luz da afirmação freudiana de que a Educação é impossível. A impossibilidade não está na prática da Educação, mas na impossibilidade de extinguir/controlar esse mal-estar que ronda nossas ações pedagógicas.

Lopes (2002 apud MRECH 2005), no artigo *O professor é um mestre?*, alude àquilo que o professor não gostaria de saber e nem mesmo de falar, a exemplo da violência na escola. A Psicanálise nos lembra de que o ser humano “renunciou à onipotência, aceitou que as palavras não significam o que queria que significasse, reconheceu a existência de outros seres humanos, cujos desejos, na maior parte do tempo, se opõem aos seus.” (LOPES, 2002 p. 84). Com isso quero dizer que há coisas que insistem e que resistem. Embora não nos seja possível mudar o que foi, podemos mudar a maneira de ver o que já foi.

Ao ouvir por várias vezes as falas dos sujeitos, constatei que alguns aspectos se correlacionavam, o que chamou a minha atenção e despertou meu interesse em produzir as sínteses, reveladoras dessa cumplicidade.

Todas as reuniões dos grupos ocorreram fora do horário de aulas, após a conclusão de suas atividades pedagógicas ou funcionais. Os grupos se reuniam assim que os professores e funcionários concluía suas atividades, com um pouco de atraso, de cinco a dez minutos, decorrentes de suas necessidades de deslocamento.

Nesse primeiro encontro pude perceber alguns emergentes que se destacaram nas falas dos sujeitos:

- Desresponsabilização diante do que ocorre na escola;
- Discurso queixoso sobre a escola que temos;
- Mudança a longo prazo na escola;
- Ausência da palavra.

No encontro inicial, o próprio grupo de professores sugeriu que continuássemos a discussão sobre o projeto político-pedagógico da escola, cujo debate ocorrera por ocasião de uma reunião anteriormente realizada com a Professora Mestre do Curso de Serviço Social da UFMT Vera Bertollini, que trabalhava com o tema Direitos Humanos e propiciara reflexões acerca dos direitos humanos e da escola. Como o debate não pôde ser aprofundado, seria importante a sua retomada, alegaram os sujeitos. De comum acordo, foram introduzidas, em nosso primeiro encontro, as questões: que escola estamos fazendo? que escola queremos?

Tanto professores como funcionários tiveram dificuldades em responder a ambas perguntas. Surgiram alguns argumentos de que “[...] a escola já foi pior um dia, mas hoje está muito melhor” (P2). A insistência na pergunta levou-os a uma reflexão coletiva que produziu a resposta unânime de que a escola levaria um longo tempo para ser aquela que todos almejamos. Subentendia-se, nas falas, que não estariam na escola para ver a mudança realizada.

Ao falar sobre a escola que temos, questões como a desvalorização salarial, a baixa qualidade do ensino oferecido aos alunos, a necessidade de ter que trabalhar em três turnos em escolas públicas e privadas, os problemas enfrentados na escola, como fracasso escolar, indisciplina, violência, possibilitaram algumas opiniões que envolveram os temas violência, família e amor. Tanto os professores quanto os funcionários desencadearam um discurso queixoso em que a escola aparece como um ambiente onde a violência é apenas mais um problema social. Os sujeitos alegaram que “a escola não consegue acompanhar a evolução da sociedade e nem a crescente evolução dos jovens. Hoje eles são mais decididos e mais críticos e mais violentos, e por isso não podemos fazer nada porque a violência está em todo lugar” (P2).

4.1.2 O segundo encontro dos grupos

O grupo de professores, neste segundo encontro, foi realizado sem a presença de um dos sujeitos que se ausentou por problemas familiares. Esclarecemos que a tarefa do grupo seria discutir e refletir sobre o que pensavam ser a violência e a família. Neste encontro o grupo revelou alguns emergentes fundamentais para o processo grupal:

- Compromisso com a tarefa;
- Dificuldades dos sujeitos em lidar com a violência;
- Falta de diálogo é inevitável. A falta da palavra é substituída pela autoridade;
- Família – aquele que ama também briga;
- Medo;
- Dificuldade de inserção;
- Silêncio como autodefesa.

Todos foram convidados a participar da discussão em associação livre, isto é, poderiam falar o que quisessem desde que não desconsiderassem a tarefa. Essa intervenção foi importante porque reforçou no grupo o sentimento de pertencimento e a liberdade de opção em participar quando achasse necessário.

O interessante nesta reunião foi que os membros do grupo pediram que ela fosse feita em círculo para melhor integração dos participantes. Essa solicitação se deu porque na reunião anterior todos nós ficamos mal-acomodados, dada a exigüidade do espaço em que ela foi feita, e também porque eles queriam estar de frente uns aos outros, para facilitar a comunicação.

Os participantes iniciaram a sessão pela definição de família e pela percepção de que as famílias estão “desestruturadas”. Indagamo-lhes sobre o que é família desestruturada, na visão deles. Como conceituariam família? Os professores, de maneira geral, conceituaram as

próprias famílias como nucleares – pai, mãe e filhos. “Minha família é nuclear, eu, minha esposa e meus filhos”. Do mesmo modo, os funcionários falaram sobre a constituição de suas famílias: “Em casa sou eu, meus filhos, o padrasto, avó, meu irmão, isso é uma família”. Todos os participantes concordaram que não existe um modelo único de família, mas, qualquer que seja sua forma, é preciso que, em seu interior, haja união e amor para que as pessoas possam ser mais solidárias.

A idéia de família gira em torno dos laços afetivos que sustentam o universo familiar e também de certa tradição, mesmo que esta seja renovada pelos descendentes. Apesar de ter sofrido inúmeras variações estruturais, a tarefa fundamental da família é a de humanizar as crianças. Existe no universo familiar um sentimento que não se esgota na relação pais, filhos e parentes. Não podemos desconsiderar que a família é uma forte matriz de nossa orientação no mundo, é responsável por nos transformar e faz de nós aquilo que somos.

Ao se referirem à família desestruturada, os sujeitos apontaram as causas dessa desestruturação - falta de diálogo, desamor, fome, desemprego, alcoolismo, drogas, separações e falta de limites. É importante mencionar que Família, para a Psicanálise, é a união de pessoas por laços libidinais. Para Freud (1930, p. 123), isto só é possível graças à força de Eros:

O amor que fundou a família continua a operar na civilização, tanto em sua forma original, em que não renuncia à satisfação sexual direta, quanto em sua forma modificada, como afeição inibida em sua finalidade. Em cada uma delas, continua a realizar sua função de reunir consideráveis quantidades de pessoas, de um modo mais intensivo do que o que pode ser efetuado através do interesse pelo trabalho em comum.

Amor e necessidade são as exigências de sobrevivência, que se manifesta pelo poder do amor, que deu origem à vida comunitária. O amor está carregado de narcisismo, amamos para não sofrer mais, para não nos sentirmos sós. Para Freud (1930, 1974) não há acolhimento possível para a criança sem a presença dessa ambivalência presente em toda e qualquer

relação: amor E ódio que, em excesso, são igualmente destrutivos, quaisquer que sejam os arranjos familiares, e aqui incluímos os novos arranjos.

Para os sujeitos pesquisados a desestruturação familiar pode ser entendida como o efeito de mudanças econômicas e sociais sobre as configurações familiares.

Penso que tais mudanças não devem ser julgadas com um ardor moralista ou saudosista. Diferente sim, mas não necessariamente pior. Bauman (1999, p.79) diz que o desamparo da vida moderna, associado ao Capitalismo e à Globalização, sugere grandes transformações no mundo e nos vínculos humanos, muitas vezes manifestadas por atitudes intolerantes diante da diversidade, quando não exteriorizadas por atos de violência contra o diferente.

Funcionários e professores foram enfáticos ao afirmar que os conflitos em sua vida pessoal, bem como os conflitos vividos pelos alunos em suas relações familiares, influenciam a prática pedagógica. “Às vezes chego muito nervosa de casa e qualquer coisa que eles [alunos] falam, eu já revido logo” (F4). O grupo não reagiu à fala da participante.

O abandono é caracterizado como irrelevante para os sujeitos, seja pelo pai, seja pela mãe, expôs uma funcionária: “pai não é o que cria, mas o que dá amor, respeito, e o meu marido atual dá isso para os meus filhos” (F3). Outros relatam também a violência que sofreram pelo abandono do próprio pai: “O meu pai era muito violento com a minha mãe, traía ela com outras mulheres e me levava com ele, para minha mãe não perceber. Eu não podia dizer nada. Até que um dia contei para minha mãe, e meu pai me expulsou de casa” (F5). O abandono, como deixar de prover as necessidades e cuidados da criança ou adolescente, privando- lhes física e emocionalmente, também é considerado como violência para os sujeitos.

O uso da violência familiar foi registrada por Silva (2008 p. 109) quando salienta que há um grupo representativo de cuidadores os quais, diante do argumento de que a punição

não é uma atitude disciplinadora, afirma ser essa a melhor opção de educar os filhos. Isto é reafirmado nas falas dos sujeitos nesta pesquisa: “quando estou estressada e cansada e o meu filho me perturba respondendo ou fazendo birra, eu dou uns tapas nele. Não bato pra machucar, mas para me respeitar”. Segundo SILVA, em muitos grupos familiares a punição é vista como a única forma de educar os filhos. Sua afirmação é confirmada nas falas de um dos sujeitos desta pesquisa: “O meu filho, por exemplo, é muito rebelde, se deixar só anda com pessoas de má índole e quase todos os dias acaba apanhando do pai. Eu acredito que ele vai acabar entendendo que o pai faz o melhor para ele”. Contudo, essa forma de punição é entendida pelo grupo como violência. De qualquer modo, percebe-se que os responsáveis pelos menores da família desconhecem outras maneiras de lidar com comportamentos dos filhos.

Ao serem perguntados se o aluno tem oportunidade de falar com alguém sobre sua família uma questão interessante surgiu: foi o fato de o aluno ter comentado com um dos participantes que ele não conhecia a mãe, morava com o pai, a madrasta, irmãos e enteados do pai. Não conseguia ter um bom relacionamento familiar porque lhe era impossível aceitar o abandono da mãe. E o sujeito concluiu o relato: “Não pude fazer nada, só ouvi-lo, e ele até ficou mais próximo de mim”. Dar oportunidade ao aluno de falar sobre si é um dos papéis do professor e também do funcionário -- ser ouvinte, sem necessariamente precisar ser conselheiro.

Os sujeitos demonstraram certo receio em ouvir os relatos dos alunos, pois não querem se envolver em seus problemas particulares. Ainda que os profissionais estejam conscientes de que a falta de diálogo é um componente visível nas relações entre os profissionais e com os alunos, o temor de tomar esta atitude foi notado nas falas dos sujeitos. Um deles ressaltou que “aluno é aluno, e professor é professor” (P4). Tem-se a impressão de

que há um círculo de defesa criado pelos profissionais contra uma verdadeira escuta. Com isso se reitera a ausência do verdadeiro contato entre os diferentes segmentos da escola.

4.1.3 O terceiro encontro dos grupos

Neste encontro foi possível perceber um sentimento de estranhamento nos sujeitos. Escutar e ser escutado sobre aquilo que nunca tiveram a oportunidade de falar na escola: o professor e o funcionário como protagonistas da violência escolar. Nesse encontro os sujeitos se sentiram incomodados com a discussão, sob o impacto de estar ali diante de uma tarefa que até então não se discutia. Quando assumiram a responsabilidade pela violência contra o aluno, o silêncio foi abandonado e restaurou-se um clima de aceitação e de responsabilidade grupal. Neste encontro destacaram-se os seguintes emergentes:

- O impacto da descoberta do novo;
- A culpa por parte da família;
- O medo dos sentimentos gerados no processo grupal;
- A possibilidade da palavra;
- O sentimento de impossibilidade por parte dos sujeitos.

Que tipo de violência o professor pratica contra o aluno? Em que momento o professor ou o funcionário tem consciência da sua violência contra o aluno? Vocês são violentos? Ao lançar tais indagações aos grupos de professores e de funcionários, fomos nos aprofundando na discussão. Houve certo temor quando as questões foram propostas. Nesse momento foi possível criar cada vez mais espaço para as associações livres do grupo. Os sujeitos sentiram necessidades de apontar as dificuldades que iam surgindo diante da complexidade do tema - “nós, professores e funcionários, violentos!?”, confrontavam-se com

esta realidade a ser questionada e debatida. Essa condição gerou desconforto e medo, dos quais se defenderam afirmando que seus atos não prejudicavam ninguém e que faziam aquilo que lhes era atribuído na escola. A idéia de serem comparados ao aluno em relação à manifestação de violência escolar foi-lhes pavorosa. Responderam defensivamente: Se o aluno agride, o professor ou o funcionário agride também, embora com menos frequência; se o aluno xinga, o professor ou o funcionário também; o aluno ameaça? o professor ou o funcionário também; o aluno discrimina? o professor ou o funcionário também. Como respondem à violência que vem do outro primeiro, sentem-se narcisicamente reassegurados, justificados em suas ações e reações, sem mais questionar-se – afirmam, por exemplo: “Eu não sou violenta, apenas exijo que o aluno cumpra sua obrigação” (P3). “Eu só agredi uma pessoa porque ela me deu as costas quando eu falei com ela” (F4). “Nós não somos violentos, somos vítimas da violência na escola” (P5).

Os sujeitos dialogaram: “Você é uma professora boazinha, não é assim que os alunos falam, então você não é violenta com eles” (P2); “Também, com sua paciência, sua aula é um silêncio só” (P5); “Eu me sinto bem quando algum aluno diz que o que aprendeu na sala de aula foi aproveitado lá fora” (P4). É importante que, no grupo, o espaço para circulação da palavra favoreça o aparecimento do novo, dê lugar à expressão das fantasias e dos verdadeiros sentimentos em seu aqui e agora, a fim de que se estabeleça “[...]um vínculo a partir do desenvolvimento do mundo do outro, que era o porta-voz do desconhecido” (BROIDE, 2006, p. 96).

Questões sobre as atitudes dos sujeitos em relação ao aluno - Como vocês lidam com os alunos considerados indisciplinados? Um aluno com dificuldade na aprendizagem recebe um tratamento diferenciado? Como a escola trabalha o tema violência? - possibilitaram um diálogo mais inclusivo entre os membros do grupo, em que as dificuldades de cada um e de todos apareceram. Para os sujeitos, é importante que o estabelecimento de

limites e a cobrança pelas atitudes agressivas dentro da escola sejam de responsabilidade da família; a escola é uma instituição que deve punir os “infratores”. Este termo foi usado por um sujeito para designar aquele aluno que comete furto ou agressão física. Se o aluno é indisciplinado, mal-educado e sem limites, é porque a maioria dos pais não tem tempo de educar os filhos e deixam na mão da escola essa tarefa. Os sujeitos declararam: “a mãe trabalha o dia inteiro e nós, professores, é que temos que ensinar esse aluno como respeitar os outros” (P4); “o aluno fica o dia inteiro na rua, o único lugar que fica dentro de quatro paredes é na sala de aula” (F2); “ele [o aluno] é muito mal-educado, grita, responde e enfrenta a gente. Por isso vive na coordenação de castigo” (P4). De acordo com os sujeitos fica impossível para a escola ensinar e ainda realizar a tarefa que cabe à família.

Com os professores e funcionários a escuta foi fundamental para que pudessem perceber sua própria violência. Um dos sujeitos se expressou da seguinte forma: “a professora pesquisadora surpreendeu por direcionar a discussão para um rumo que até então não havíamos ainda atentado: o professor não como vítima da violência, mas, sim, como agente desencadeador do conflito, desempenhando papel de agressor, tendo participação ativa nas motivações de hostilidades de alunos. Foi um impacto. Mas como! nós, os esforçados mestres, agressores!? Como! nós, os amados mestres, sempre vítimas da indisciplina estudantil, agentes da violência!?” (P1).

A partir da consciência de estarem eles também implicados na violência que denunciam sendo somente do outro, os sujeitos deixaram transparecer uma enorme confusão que gerou culpa, desejo, questionamento, angústia, ansiedade. o grupo parecia ter sido atingido por um impacto causado pela consciência de assumir-se como sujeitos também violentos, como os alunos. Isso fez com que os sujeitos relatassem várias ações consideradas por eles como violentas: o que proíbem ao aluno, o professor faz em sala de aula, como atender ao telefone celular, sair da sala para tomar água, entrar na sala de aula tomando um

cafezinho, proibir o aluno de ir ao banheiro; bater o apagador na mesa, fechar a porta e impedir o aluno de entrar na sala por motivos banais. Enfim, trazendo para o grupo as banalidades de seu cotidiano, cujos significados foram agora iluminados pela consciência das implicações dessas “banalidades”. Declararam também o alívio sentido ao poder falar nesse espaço, e isso é algo novo em suas vidas.

O compromisso com a tarefa se fortalecia à medida que, cada vez mais os sujeitos se implicavam como atores no tema debatido, deixando de projetar os problemas somente nos alunos e suas famílias. Falar de si e de suas histórias de vida levou a esse novo caminho. Os sujeitos se envolveram mais na tarefa ao trazerem aquilo que o grupo mobilizou sobre sua ética, seu trabalho e sua vida. Afirmou um sujeito a respeito da tomada de consciência sobre a violência do professor: “em um primeiro momento, uma sensação de desconforto. A verdade, de repente, escancarada, projetada como foco de luz rumo a uma distância não mensurável pelo olhar, mas vista como um reflexo no espelho, uma imagem que se volta e nos encara e nos aponta: ‘Sim, também tu, ó mestre, propagas a violência!’” (P1).

Vale a pena ressaltar, com base na Psicanálise, que à medida em que há uma pausa no processo criativo, provocada por conflitos e temores transferenciais não trabalhados no grupo, em relação aos membros do grupo, à coordenação ou à instituição, há a repetição, ficando-se paralisados, presos a uma representação que imobiliza pois não possibilita o surgimento do novo. Esses movimentos ocorrem em grupos operativos, sendo necessário seu devido manejo para sua ultrapassagem e novamente o grupo trabalhar em torno da tarefa.

Assim, ao mesmo tempo em que o grupo falava em associação livre, ia surgindo um elo de confiança e segurança e, embora o medo e o temor estivessem sempre presentes, era possível a emergência do desconhecido ou do novo.

4.1.4 O quarto encontro dos grupos

Neste encontro os professores retomaram o assunto do encontro anterior com a reafirmação da perplexidade diante de uma situação que não haviam conseguido enxergar anteriormente, espantados com o fato de não terem, até então, tomado consciência de um aspecto tão relevante na relação entre professor e aluno. Foram destacados os emergentes:

- A transformação do que é vivido;
- A naturalização da violência na escola;
- A presença da violência em diferentes contextos;
- O bom profissional.

Era preciso discutir o papel da escola em relação à violência do aluno, do professor e do funcionário. Ao falarem da escola, os sujeitos enfatizaram que a escola enquanto instituição está falida, ela não cumpre o seu papel no desenvolvimento do aluno para a cidadania. A escola não consegue definir as mudanças que julga necessária para formar cidadão - sujeito transformador, participante do processo histórico e cultural capaz de interagir, intervir e contribuir na transformação de uma sociedade na perspectiva da justiça social. Neste contexto a escola passa a ser um espaço de conflitos, e reprodutora de um discurso queixoso que emperra a participação do seu coletivo em ações concretas em busca de uma cultura de paz.

Outro aspecto importante no grupo foi ter valorizado a prática pedagógica como instrumento de construção e não como instrumento de poder, de imposição de autoridade. É também uma forma de violência a não-aceitação do sujeito como ser violento. Todos somos seres passíveis de ter atos violentos. Esse momento de discussão e aceitação da condição de seres violentos gerou um ousado movimento de dúvida na participação de todos os membros

do grupo, depois desse encontro. Ressaltou um professor: “precisamos entender que nossas crianças são extremamente carentes de uma palavra de carinho, de um afeto, de atenção. Por conta disso, não podemos ser um mero repassador de conteúdo, mas um mediador para que a formação da criança seja completa, em seu maior grau como cidadão.” (P1).

Um porta-voz do grupo trouxe à tona toda a dificuldade encontrada para chegar a um conceito de “bom professor” e ressaltou que o reconhecimento de si como atores da violência na escola poderia “prejudicar nossa reputação”. Outros aspectos puderam ser considerados pelo grupo, como a formação deficiente dos profissionais que atuam nas escolas, as dificuldades encontradas na prática pedagógica, na construção e execução de projetos. Ao tomar consciência das falhas, dos defeitos, ou daquilo que se contrapõe à imagem convencional de bom professor, a reputação é ameaçada. “A situação de cada um, além das políticas públicas ineficientes para atender à população mais carente, não dependem somente da prática de sala de aula ou de um bom gerenciamento da gestão escolar”, esclarece o professor. A experiência no grupo fez com que os sujeitos deixassem de ter atitudes amedrontadas, estereotipadas e demagógicas em relação à própria escola.

Confirmou-se este tipo de espaço como favorecedor de que os sujeitos contem suas experiências vividas, violências sofridas ou praticadas. Reconheceu-se que as situações de violência não são circunscritas ao aluno e as responsabilidades somente nele depositadas, mas envolvem todos os membros da escola. Foi fundamental perceber, com o grupo, como é importante um espaço de liberdade, de uso da palavra, e como o desconhecido vai se apresentando com suas contradições, das quais surge um diálogo coletivo. É nesse espaço que um pode ver o outro como um desconhecido que interessa e assusta, é algo de estranho que vai aos poucos apontando e reconhecendo as diferenças entre pensamento e ação, entre a palavra e o ato para, assim, transformar-se.

4.1.5 O quinto encontro dos grupos

Este encontro se iniciou com a questão: O que vocês pensam ser o amor? A temática gerou uma discussão muito interessante, porque houve dificuldade em conceituar o “amor”. Assim, os emergentes foram:

- Amor não se conceitua;
- Só o amor de mãe é incondicional;
- O amor-próprio é saudável na medida em que também possa existir esperança e motivação para viver;
- Com o desconhecido é possível dar lugar ao novo;
- A vulnerabilidade, mesmo diante dessa situação, contraria o amor;
- A importância da palavra e do grupo na interpretação de mundo, quando os sujeitos falam de suas dificuldades em expressar os sentimentos.

Tentando definir o amor, os sujeitos apontaram várias alternativas: amor a Deus, amor incondicional, amor partilhado, quem ama também odeia. Nesse momento surgiu um consenso: o amor de mãe é incondicional. O grupo acata a idéia de que somente a mãe é capaz de amar sem pedir nada em troca: “eu daria a minha vida pelo meu filho” (P3); “sem eles eu morreria” (F2). Essas falas são exemplos óbvios do fascínio dos pais pelos filhos, comentado por Freud (1986 apud HOLMES, 2005, p. 12): “O amor dos pais, que é tão comovente e no fundo tão pueril, não é nada mais que o narcisismo dos pais renascido que, transformado em amor de objeto, revela inconfundivelmente sua antiga natureza.”

Assim vão sendo relatadas as experiências vividas de cada um. O grupo, num discurso repetitivo, interpretou que o amor pelos filhos possui características próprias que o distinguem de outras formas de amor, como a vitaliciedade e o desvelo. “Eu faço tudo para que meus filhos não sejam agredidos ou maltratados. Levo-os de carro para todo lugar. Não

deixo andar de ônibus” (P4). Neste caso, o grupo entende o amor como uma “coisa saudável”. Como diz Holmes (2005, p. 23), o amor é o “[...] aspecto saudável do narcisismo – porque a empolgação do pai pelos filhos, as esperanças, aspirações, ambições, são pertencentes ao âmbito do narcisismo.”

À medida que o grupo abriu espaço para novas possibilidades de trocas de experiências, o grupo ia experimentando o novo, mostrando o sentido da presença de cada um e a possibilidade do diálogo, transformando-se a partir da alteridade. O amor passa a ser uma interpretação de mundo, quando os sujeitos falam de suas dificuldades em expressar os sentimentos. Foi possível perceber, a partir dos discursos, que há dificuldade de falar de amor e demonstrá-lo a outros, até mesmo aos membros da família. Notou-se um pouco de remorso por não conseguirem expressar seu sentimento, há vulnerabilidade, e foi possível notar também sua pouca percepção dos sentimentos dos outros, que são tratados com impiedade arrogante e egoísta. Às vezes apareceu no grupo um comportamento do sujeito valoroso e exibicionista, sensível à rejeição e à crítica. Outros se mostraram tímidos, inibidos e egocêntricos, magoando-se com facilidade e apresentando uma fragilidade maior do que aparentam, guardando uma raiva enorme quase à flor da pele, enquanto outros acabaram se revelando, trazendo para o grupo particularidades pessoais que comprometiam o grupo centrar-se na tarefa. Enquanto pesquisadora não poderia deixar que os sujeitos se omitissem de falar sobre o amor, ou se perdessem em discussões que nada contribuiriam com o objeto da pesquisa, nesse momento a minha interferência era necessária para resgatá-los à tarefa.

Na fala de um dos sujeitos pesquisados, o sentimento de amor é camuflado, escondido, envergonhado e em dúvida quanto a ser manifestado:

Eu não gosto de falar eu te amo. Nem pro meu marido, eu falei, nem quando namorávamos. Aqui na escola a gente pouco tem tempo de demonstrar o nosso sentimento, tem vez que duvido até do sentimento de amizade das minhas colegas, às vezes eu sinto que aquele abraço é um abraço de jacaré. (F 2).

A discussão sobre o amor com professores e funcionários apresentou alguns pontos importantes para pensarmos a relação dos sujeitos com os alunos. Os sujeitos acreditam que os alunos querem estar sempre felizes, mas eles não sabem como lidar com os momentos de tristeza ou dificuldade. Quando surge algum conflito referido aos alunos, não conseguem enfrentá-lo com envolvimento afetivo, suas atitudes são impessoais e superficiais. Para Freud (1930) “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”.

4.1.6 O sexto encontro dos grupos

Nesse encontro continuamos debatendo o tema violência na escola, do qual extraímos os seguintes emergentes:

- A percepção da importância da experiência grupal conforme à apropriação de suas produções;
- As formas de violência;

Os sujeitos lembraram que a escola já teve momentos muito difíceis, em relação à violência. Já houve agressões físicas, verbais e psicológicas de professores contra alunos. Alunos que fizeram ameaça de morte a professores; ventilador que caiu na cabeça de uma aluna, por descaso do poder público; violência de professores e alunos contra funcionários, sob a forma de discriminação. Momentos de muita ansiedade e angústia no grupo.

Um dos professores narrou um fato que quase ocasionou sua desistência da profissão -- uma ameaça de morte vinda de um aluno: “o aluno fez questão de demonstrar que tinha alguma arma e, se eu entregasse a prova com nota baixa, não sobreviveria” (P5). O ato praticado pelo aluno foi o tema da discussão do grupo, que entendeu que, diante de

ameaça sofrida, qualquer palavra do professor neste momento de raiva do aluno poderia ter repercussão negativa. Ao se questionarem sobre como proceder diante de tal situação, os sujeitos entenderam que a melhor maneira seria deixar o aluno de “escanteio”, isto é, ignorá-lo por algum tempo até que a raiva passasse. Comentaram que muitos colegas desistiram da profissão não somente devido ao salário baixo, mas, principalmente, pelo medo das ameaças sofridas.

A discussão tomou o caminho da reflexão sobre o funcionamento da lei em nosso país, sobre os valores recebidos dos pais, sobre a condição econômica e cultural da população. “A violência cresceu porque o menor não é punido como deveria quando comete um crime” (P2). Quanto ao desrespeito a uma pessoa mais velha, como exemplo de falta de Educação, “o aluno não respeita nem pai, nem mãe” (F4). É interessante notar que os sujeitos por várias vezes utilizaram a expressão “toda ação tem uma reação”, “aqui na escola vale a lei do ‘bateu, levou’” (F5). A fala do funcionário deixou claro que existe na escola uma aceitação do revide contra a agressão, o que demonstra a falta de diálogo e a intolerância no convívio escolar. “Acho que não há professor que nunca tenha usado de violência com o aluno” (P2).

É importante que o professor entenda que o lugar que ele ocupa em relação aos seus alunos não é, apenas, o daquele que ensina. Kupfer (2003, p. 79) nos ensina que a “dinâmica transferencial atua no nível do simbólico, permitindo relações não perceptíveis, mas tão profundas a ponto de possibilitar ou não a aprendizagem de certos ‘ensinamentos’ advindos de certos professores”. Para Freud (1920), a transferência é uma estrutura de funcionamento do sujeito, um modo de se relacionar com o outro. A transferência está presente quando ocorre o recalçamento de um desejo do passado que para o presente atualizado. Na educação, principalmente na relação professor-aluno, nomeia um conjunto de manifestações afetivas ou não da criança em relação ao professor. Nessa relação professor-aluno o amor e o ódio

irmanam-se nas relações deles no processo pedagógico: professores e alunos, ora mocinhos, ora bandidos, na gostosa jornada rumo ao saber.

Alguns sujeitos falam sobre a dificuldade de sair dessa ordem estabelecida por tantos anos de docência e sentem-se ameaçados em suas funções quando questionados seja pelos pais, seja pelo próprio colega. É importante lembrar que para a psicanálise nós, seres humanos, estamos sempre procurando a aprovação do outro, e que é difícil fazermos algo que realmente acreditamos. Talvez por isso, temos tanta dificuldade de nos responsabilizarmos pelas prováveis conseqüências de nossos atos, sejam eles bons ou ruins.

Um dos deveres da escola é justamente estabelecer um limite entre o público e o privado. E parece que isto a escola não tem conseguido cumprir porque os professores e os funcionários acabam se deixando envolver pelas dificuldades que as crianças e adolescentes de comportar em grupo. Sayão(2004) diz que na passagem do espaço público para o espaço privado a escola tem papel fundamental nesta intervenção, e quem deve ensinar que a escola é um lugar de convivência com regras, para intermediar as relações, é o professor.

Retomando a questão da violência na relação professor e aluno, os sujeitos creditaram-na ao aluno como uma atitude negativa que provém da falha na educação familiar, e isto é percebido quando a influência dos comportamentos de violência familiar repercute na sala de aula. Essa violência trazida de casa dificulta a relação com os alunos, já que eles precisam respeitar os professores na sala de aula. O professor alega que é preciso ser duro com o aluno e essa rigidez traduz-se no autoritarismo. E quem deve aplicar os castigos impostos pelo professor ou funcionários é a diretora e coordenadora pedagógica, como a suspensão, a advertência, e até mesmo a transferência da escola.

Os funcionários se referem também aos atos de violência em suas relações com professores e alunos. Alegam que tanto professores quanto alunos não respeitam seu trabalho. A violência aqui é vista como uma interferência na realização de seu trabalho. Citam casos de

alunos que chutaram baldes e vassouras enquanto aqueles estavam limpando o pátio ou banheiro, ou de professores que permitem a saída da sala de aula ao aluno quando estão limpando o pátio, sendo necessário refazer o trabalho várias vezes, já que o aluno joga lixo no chão. Para os funcionários os atos de violência foram associados a alguma ação por parte do aluno.

Dos dez sujeitos pesquisados, apenas dois disseram que são procurados por alunos fora do horário de trabalho para conversarem sobre assuntos diversos, como família, namoro, futebol, entre outros. Estes sujeitos alegam que conversam com o aluno quando percebem que algo está errado em seu comportamento. É um momento importante para o aluno, dizem eles. Quanto a casos de violência presenciados no ambiente escolar todos disseram que já viram algum tipo de manifestação de violência, seja física, verbal ou psicológica.

O grupo percebeu que o conteúdo do encontro nesse momento de circulação da palavra levava a uma discussão que proporcionava a todos um bem-estar. Esse bem estar que vem da possibilidade de falar, de ser ouvido revelando suas fantasias, experiências e histórias de vida. O espaço no grupo, inicialmente permeado de preconceito e de discriminação, foi permitindo, cada vez mais, que todos falassem sobre a violência, a família e o amor. Assim, foi possível perceber no grupo o espaço escolar como mediador de conhecimento e cultura, mas também como espaço em que predomina, na visão de cada sujeito, a violência. Resultou da discussão do grupo que a autoridade e o poder estão implícitos em suas funções pedagógicas relativas ao conhecimento e à cultura.

4.1.7 O sétimo encontro dos grupos

Assim que chegaram à sala, uma das participantes pediu para fazer o relato da violência sofrida pelos filhos na escola em que estudam. Ouvi-la se fez necessário porque o

assunto estava ligado à tarefa violência, família e amor. Nesse momento, mesmo que o fato não tivesse ocorrido na escola onde a pesquisa se desenrolava. Este foi o antepenúltimo encontro, em que os emergentes foram:

- O estranhamento;
- A violência extra-escola;
- Como a escola pode aprofundar sua compreensão por meio do trabalho grupal;
- A violência pode acontecer com qualquer pessoa;
- Eu, professor/ funcionário, violento;
- Como enfrentar os obstáculos na corrida contra a violência escolar;
- A importância das relações sociais.

O grupo teve por tarefa ouvir o que os sujeitos profundamente sobre o fenômeno da violência, a família e amor. A professora relatou que o filho havia sido agredido com pontapés e tapas no pátio da escola em que estuda. Por telefone, ela fora avisada por outra mãe de aluno da agressão ao filho. Ao falar com a diretora da escola, esta lhe pediu que procurasse outra escola para o filho, porque o aluno agressor, sendo filho de uma pessoa muito influente em Cuiabá, ela não queria se indispor com o pai do aluno. A professora, indignada com a situação, discutiu com a diretora e pegou o documento de transferência do filho e da filha, estudante da mesma escola. A mãe alegou ao grupo que seria melhor transferir os filhos porque o pai poderia “perder a cabeça” e a situação ficaria muito pior.

A discussão deste encontro girou em torno desse relato, que não foge à tarefa do grupo: violência e família. O grupo participou intensamente da discussão buscando compreender melhor o que está ocorrendo na escola. Um dos sujeitos se manifestou: “aproveitando a fala da colega, também enfrentei situação semelhante com um aluno aqui na escola. Segundo o relato da mãe, ela pediu a transferência do aluno, aliás, um ótimo aluno, porque um membro da gangue o agrediu na porta da escola. Com medo, ela preferiu transferir

o filho” (P3). A pesquisadora indagou: como a escola lidou com essa situação? Aceitou a justificativa da mãe do alunos transferido? E você, professora, o que fez? Segundo a professora, a mãe foi chamada na escola e reforçou o depoimento e sua decisão. Quanto ao aluno líder da gangue, continuou a freqüentar a escola, porque desmentiu o depoimento da mãe do aluno ameaçado. E a professora pôde apenas lamentar a saída de um ótimo aluno e a permanência do aluno indisciplinado. A partir do relato, constata-se que as situações de violência às vezes são tratadas na escola como um fato banal. Em outras palavras “a violência emerge quando o sujeito não pode encontrar a sua fala repercutida no discurso social” (SILVA, 2006 p. 65) a questão aqui não é a presença da violência em si, mas de como ela esta sendo simbolizada ou não pelos sujeitos. Não se trata de acabar com a violência na escola, mesmo porque, isso não seria possível.

Com isso, surgiu a necessidade de a pesquisadora ousar mais, levar os sujeitos a falar da violência praticada por eles. São questões de situações-limite a que o sujeito precisa responder. Ele passa um, dois, três anos na mesma escola e não percebe a violência dele contra o aluno? Mas só percebe a violência contra si? Será que uns cometem atos de violência e outros não? A escola está no centro de bairros que cotidianamente convivem com a violência, e será lícito crer que, a qualquer momento, um pequeno desgaste possa levar a uma situação de violência?

As difíceis respostas para as perguntas fizeram-nos sofrer e novamente tentar buscar de saídas imediatas para constantes situações de perigo deixando-os chocados e perplexos: “[...] nós, professores, violentos?” É estranho apresentar-se de forma inesperada uma situação que até então não se fazia perceber: por isso, foi necessário atenção redobrada para compreender esse momento.

Entre as várias possibilidades de intercessão da Psicanálise na Educação, a escuta é primordial para que mudanças possam se efetivar entre alunos, professores, funcionários,

gestores ou pais. Sob um olhar mais amplo, a escola, trabalhando em equipe, poderá trazer sugestões, ter a participação de todos nas decisões, implicando-se e procurando formas de pensar e conduzir, da melhor maneira possível, as ações contra a violência.

4.1.8 O oitavo encontro dos grupos

Neste encontro foi exibido o vídeo *Violência -- Comunidade – Escola*, resultante de um projeto de algumas escolas da região metropolitana de São Paulo: Escola Estadual Renato Arruda Penteado (bairro Brasilândia); Escola Estadual Parque Piratininga II (município de Itaquaquecetuba); Escola Municipal Campos Sales (bairro Heliópolis). Esse vídeo apresenta depoimentos de professores, alunos e pessoas da comunidade, que falam sobre a parceria entre comunidade e escola na busca de ações para minimizar a violência dentro das dependências escolares e que acabam por influenciar o entorno.

Apresentaram-se neste encontro alguns emergentes:

- Mudança é possível;
- Repensando a escola que estamos fazendo;
- É possível a escola que queremos;
- O problema da violência é generalizado.

O vídeo, apresentado por diretores, coordenadores e pais das escolas, foi um recurso utilizado para trazer ao grupo a discussão de alternativas que levem a minimizar a violência escolar. Por seu intermédio percebe-se o que acontece quando se desconsideram o conhecimento e as experiências acumuladas durante a vida particular e profissional dos atores escolares.

Ao se abrir espaço para a escuta desse arsenal de experiências e conhecimentos, dos profissionais das escolas retratados no vídeo, os sujeitos revelam-se um profissional

consciente de suas dificuldades e capacidades e que não é levado em conta pelos órgãos públicos responsáveis pela Educação e, muitas vezes pela própria escola. Um dos sujeitos afirmou que “muitas vezes desenvolvemos ótimos projetos na escola. Conseguimos resultados positivos e não somos chamados para falar sobre o projeto e os resultados que poderiam servir de referência para outras escolas com o mesmo problema”. As falas de professores e funcionários no grupo parecem cumprir uma dupla função; por um lado sensibilizar, estimular os colegas para a implantação de projetos que minimizem a violência na escola, apontando caminhos pedagógicos para a construção de relações interpessoais no convívio escolar, pautadas no diálogo, por outro, sinalizam para as dificuldades e empecilho que são encontradas para executar e manter o projeto, desestimulando-os na busca de alternativas para esse problema escolar. “fazemos um trabalho com alunos que têm dificuldades de aprendizagem. É um trabalho maravilhoso, estamos conseguindo resultados ótimos. Mas o projeto fica só na escola, outros poderiam ser beneficiados se tivéssemos a oportunidade de expor nossa experiência a outros profissionais e ouvir o que eles têm para apresentar também” (P2). “Não gosto de trabalhar com projetos dá muito trabalho, tem que ficar na escola fora do nosso horário de trabalho. Também, a participação dos professores é muito pouca”(P3)

Após assistir ao vídeo os sujeitos sugeriram que deveria ser construído um projeto envolvendo todos os membros da escola, professores, alunos, pais, funcionários e gestores com o objetivo de criar condições na escola para minimizar a violência e fortalecer as relações interpessoais. As ações comporiam temáticas que afetam pessoalmente os membros da escola nas relações que mantêm entre si. Assim, poderia minimizar as brigas entre colegas, as perseguições por motivo pessoal ou profissional, as relações autoritárias, ameaças e chantagens temáticas que merecem ser taradas na escola como um mal - estar no cotidiano escolar.

Essa discussão foi fruto das propostas apresentadas no vídeo, em que se destaca a realização de projetos que envolveram toda a comunidade escolar e obtiveram resultados positivos nas escolas. A divulgação dos projetos, com apoio das Secretarias de Educação dos governos estaduais e municipais é fundamental para que o trabalho se propague.

Portanto, o vídeo foi um recurso pedagógico que, nesse momento de reunião do grupo, teve a finalidade de convocar os sujeitos para uma discussão reflexiva acerca de projetos cujo objetivo é reforçar nas escolas uma Cultura da Paz. Cada um dos professores e funcionários fez um breve resumo do documentário visto e ponderações sobre o assunto; nesse momento não houve a interferência da pesquisadora, os sujeitos estiveram livres para falar o que quisessem e como quisessem, desde que todos se expressassem centrados na tarefa.

Os sujeitos não deixaram de fazer a comparação entre as escolas apresentadas no documentário e a escola Maria Hermínia Alves. Lembraram algumas situações vivenciadas por eles, como depredação, pichação, agressões, desacato aos profissionais da escola, fofocas, roubos, ameaças etc. Afirmaram que atualmente a escola vem despertando na comunidade novos desafios que estão começando a ser enfrentados com alternativas para melhorar o ensino. É um conjunto de ações que estão sendo desenvolvidas e programadas, mas a principal é a abertura para que todos os segmentos possam discutir os problemas da escola como forma de viabilizar alternativas para minimizar a violência:

[...] hoje a escola é outra, estamos discutindo a violência, e não é só a violência do aluno, mas a violência do professor, do funcionário, dos gestores e dos pais. Quando íamos pensar que um dia estaríamos assumindo diante de todos que somos agentes da violência tanto quanto os alunos? Cada um na sua situação. (P1).

4.1.9 O nono encontro dos grupos

O grupo se reuniu com o objetivo de interpretar as charges (ANEXO C) que mais lhe chamassem a atenção dentre tantas sobre a mesa. O primeiro professor olhou, olhou, e disse não estar entendendo. As imagens são como trilhas nas quais construímos e reconstruímos, pelo imaginário, os diversos caminhos da violência. Destacou-se o emergente:

– A banalização da violência na escola

Esse encontro foi apoiado em charges que tiveram por conteúdo ou moldura algum tipo de violência, seja na escola, seja fora dela. A discussão sobre as imagens possibilita uma leitura que rompa com um imaginário cristalizado cujas raízes estão cravadas num sistema sociocultural, para a construção de um novo sentido e uma nova prática.

Inobstante à complexidade da situação da violência escolar, este trabalho com as charges em que o próprio fenômeno da violência na e contra a escola surge como ironia, comicidade e humor reafirmando a banalização da violência.

Deste modo foram distribuídas várias charges escolhidas pela pesquisadora por alusões cômicas em tema da Educação e violência, e por questão de espaço e registro mencionarei apenas duas que mais renderam discussões e interpretação por parte do grupo.

A charge de Duke que mostra uma sala de aula cheia de alunos no momento em que a professora faz a chamada. Os alunos enfileirados e confirmando a presença a cada número chamado, ao chegar ao número 38 o aluno levanta uma arma e diz “To aqui”. Além desse tema central está escola disciplinadora e autoritária, que contrasta com a situação nas salas de aula em que um aluno armado revela-se num comportamento diferente dos demais alunos.

A charge de Elaine mostra um quadro de giz desfigurado com uma atividade matemática $2 + 2 =$, cujo resultado foi indicado por quatro buracos de bala de revólver.

Analisar a gravura como crítica nos mostra a dura realidade no nosso ensino público. E para os sujeitos é preciso melhorar as condições de trabalho, oferecer cursos de capacitação, incentivar os profissionais nas discussões sobre os temas como violência, família e amor, envolvendo toda a comunidade escolar.

Os sujeitos discutiram sobre o que foi mostrado e chegaram à conclusão de que procedimentos de punição ou de vigilância não surtem efeito, seja na violência do aluno, seja na violência do professor ou do funcionário. A alusão irônica das charges remete a um dos grandes problemas atuais dos educadores como lidar com a questão do fenômeno da violência. Neste momento os olhos vêem, nas charges, o que a escola está acostumada a ver.

4.1.10 Último encontro dos grupos

O último encontro. Os sujeitos falaram da contribuição dos encontros à sua vida, à prática pedagógica, a mudanças de postura no relacionamento com os demais segmentos da escola. Agradeceram pela oportunidade de poder falar, ouvir e refletir, sem crítica ou repressão. Emergentes destacados:

- (Re) Introduzindo temas discutidos;
- Criação de espaço de escuta na escola;
- Sugestões.

Os sujeitos enfatizaram a necessidade e deram sugestões que gostariam de ver concretizado na escola a partir deste trabalho:

- Cursos de capacitação para professores sobre métodos e metodologia;
- Curso de capacitação sobre material de higiene e alimentos;
- Cursos de capacitação sobre dinâmica de grupo;

- Exposição, na comunidade, dos projetos desenvolvidos na escola;
- Apoio da SEDUC aos projetos da escola;
- Confecção de uma revista das escolas, com divulgação de projetos e trabalhos das escolas estaduais;
- Continuidade do trabalho com o grupo de professores e funcionários.

As sugestões foram recebidas e encaminhadas à direção da escola. Em seguida um dos membros do grupo se pôs à disposição para continuar o trabalho grupal, o que foi acatado por todos. Chamou a atenção o fato de o grupo ter-se colocado numa posição de negação da conclusão do encontro, ou seja, os sujeitos queriam que a escola prosseguisse com as discussões nos grupos com o propósito de não perder de vistas o projeto que possibilita escutar e ser escutado.

A oportunidade de poder falar ficou muito evidente neste encontro, todos queriam falar, agora não mais de suas vivências, experiências, medos, mas da possibilidade de ter um espaço na escola onde pudessem trocar, discutir e acrescentar experiências em suas vidas.

Neste encontro o pedido foi de que o projeto não acabasse, não morresse, porque “[...] agora a gente está reconstruindo uma outra identidade da escola”, disse um participante. Mesmo porque trouxeram para o grupo situações para serem pensadas em conjunto. As palavras reforçam a idéia de o grupo favoreceu a tomada de discussão, poder repensar e elaborar novas maneiras de lidar com a violência na escola

Percebeu-se que o grupo se sentia um pouco temeroso diante da perspectiva do fim dos encontros. Considerando que o gestor dessa instituição, oportunizou e deu força para este tipo de que tornaram oportuno este trabalho e permitiram a participação com liberdade de expressão de sentimentos e emoções de professores e funcionários, os participantes demonstraram estar abertos a novos olhares críticos, à existência de um espaço de escuta e

ao melhoramento não apenas material do ambiente escolar mas, sobretudo, das relações humanas.

A escuta do grupo possibilitou identificar pontos em comum entre professores e funcionários, bem como suas oposições, que serão levantados a seguir, mediante análise das falas dos professores e funcionários também comparados a outras pesquisas que abordaram o mesmo tema, violência escolar.

4.2 Professores e funcionários apresentam semelhanças nas falas sobre violência, família e amor

Por entender que existiram muitas semelhanças nas falas dos dois grupos pesquisados, optou-se por apresentar, primeiramente, os dados em conjunto. Essa medida visou a evitar repetições desnecessárias e possibilitou compreender as falas dos sujeitos de cada grupo sem exclusão das diversas subjetividades.

A Educação sempre foi minha verdadeira paixão, e cursar Pedagogia, com habilitação nas séries iniciais, foi uma opção mais vocacional que econômica, considerando também minha preocupação, cuja trajetória na Educação talvez não seja diferente de tantas professoras da escola pública, às voltas com os dilemas de sua própria formação e cuja singularidade, porém, pode ser encontrada na busca incessante pelo reconhecimento de sua própria ação, enquanto sujeito insatisfeito com seu próprio fazer cotidiano.

Assim, a oportunidade de participar de um projeto que tratasse do tema violência, dando voz aos atores envolvidos na escola - professores e funcionários, deu-me a oportunidade de refletir e questionar minha prática pedagógica também. Ao falar sobre as conexões entre Psicanálise e Educação, inevitavelmente certa angústia se faz presente, e a relacionei ao meu próprio percurso pessoal e profissional como professora. Foi minha nossa

intenção apresentar, no contexto deste trabalho, uma síntese exaustiva das idéias freudianas sobre a Educação e, muito menos, historiar a produção de diferentes autores, em sua maioria, psicanalistas, que escreveram sobre as contribuições ou impossibilidades de articulação entre Psicanálise e Educação.

Ao participar do grupo de pesquisa, na Escola Estadual Maria Hermínia Alves, pude investigar o que pensam professores e funcionários sobre a violência escolar e assim construir um novo olhar sobre a escola e sobre a violência escolar, porque, como professora também, não considerava que pudesse ser tão importante ter um espaço na escola para a circulação da palavra, ou seja, onde todos pudessem falar e ouvir, sem ser criticados ou reprimidos.

Compreender os problemas que envolvem os profissionais é conhecer a escola no seu cotidiano. A escola é uma instituição que nos permite aperfeiçoar a cultura social, e é nela que estamos imersos em uma infinidade de problemas e paradigmas que, de acordo com Pimenta (2002, p. 34), podem “[...] compreender esse cotidiano e indagar se o seu significado possibilita enxergarmos caminhos. Por vezes, estamos tão impregnados desse cotidiano que não conseguimos vê-lo.”

A vida cotidiana da escola, exposta por meio do tema violência escolar, que muitas vezes intimida e incomoda os seus atores, fez com que me sentisse um pouco receosa em abordar o assunto com os sujeitos. Mas a escola abriu as portas, os professores e funcionários receberam-me com muito carinho. Além disso, a disposição da diretora ao declarar que nada teria a esconder ou que não seria uma ameaça o estudo sobre a violência escolar garantiu a realização do trabalho sem nenhum obstáculo, além de possibilitar um trabalho coeso com o grupo.

Dentre os pontos análogos nos relatos de professores e funcionários, destacaram-se alguns aspectos importantes para esta análise. Informações que se assemelhavam, como a necessidade da confiança, em não deixar vazar as informações obtidas no grupo. Ao falar se

há confiança ou não, respeito ou não entre os membros do grupo, todos concordaram que as informações reveladas “[...] de maneira nenhuma deverão chegar a outras pessoas da escola.” (P3), em referência à direção e à coordenação.

Na pesquisa realizada por Klein (2007, p. 48), ao entrevistar alunos da mesma escola pública, foi sugerido por eles que não se comentasse sobre as opiniões e questões discutidas nos grupos com quem não fosse de direito. Assim como os alunos, professores e funcionários demonstraram a mesma preocupação em não divulgar as informações, pois caso elas “vazassem” poderiam gerar um mal-estar entre os companheiros do grupo e na escola.

Contrária a essa posição a diretora se expressou: “nós não temos nada a esconder, por isso, não podemos nos sentir ameaçados falando sobre a violência física, verbal ou simbólica praticada pela escola.”

Cabe lembrar que esse medo da exposição e de as informações serem desveladas pode ser entendido quando Sennet (2001, p. 260) esclarece que “o medo da imaginação [...] provém do medo da ilusão. É como rejeitar definitivamente o uso de um instrumento porque ele pode ser mal utilizado”; parece-nos que os sujeitos se tornam tão constrangidos e desconfiados de sua própria capacidade de se revelarem a partir da fala, que acabam por reprimi-la até estarem em condição, por meio de um trabalho, de assumir a verdade.

Em seus depoimentos os professores e funcionários demonstraram preocupação com a possível falta de sigilo das informações entre os membros do grupo, mas após a explicação das regras éticas envolvidas neste tipo de trabalho ficaram mais tranquilos. Ainda assim, um funcionário questionou: “[...] tudo o que a gente falar fica aqui mesmo? Posso confiar?” (F3). Na pesquisa de Klein (2007, p. 52) alguns alunos também abordaram a questão da confiança como um aspecto relevante para o trabalho do grupo: “[...] os alunos questionaram a possibilidade de sigilo e de uma relação de confiança em relação ao trabalho que seria realizado [...] e a possibilidade de alguém do grupo levar à direção e ao grupo docente aquilo

que seria debatido durante os encontros”. Pode-se perceber que o aluno teme pela reação dos colegas e dos professores, e os professores e funcionários temem pela reação dos gestores. Os funcionários reconhecem como violência verbal as falas imoderadas dos gestores, aquelas que resultam em ofensas e palavras discriminatórias e isso faz que aumente o sentimento de revolta e indignação na escola.

Nas respostas dadas à questão: Quem comete mais violência na escola? Por quê? os professores e funcionários foram enfáticos em afirmar que o aluno é quem pratica as mais variadas formas de violência na escola. Porque a violência é reflexo da situação que a família enfrenta, situação de violência econômica e afetiva.

Nos depoimentos os sujeitos alegaram que alguns alunos comentaram incidentes ocorridos em casa que influenciam na disciplina em sala de aula e até no relacionamento fora da sala: “[...] eu já vi aluno chegar à sala de aula cansado ou com sono, às vezes até com marcas de surras” (P4); “o rendimento do aluno cai quando a gente percebe que ele sofre algum tipo de violência em casa” (P3); “às vezes, quando eu sirvo a merenda, percebo algum sinal de surra no braço do aluno” (F3). Segundo os sujeitos pesquisados, o ataque à integridade da criança ou adolescente, seja físico, emocional, seja por omissão, tem um impacto extremamente danoso ao desenvolvimento social, intelectual e moral dos alunos, o qual dificilmente a escola poderá reverter.

Para professores e funcionários é difícil não perceber os sinais de violência sofrida pelo aluno e pior ainda é ficar omissos diante de situações que acabam interferindo na vida do aluno em sala de aula. Em contrapartida, para o aluno essa situação muitas vezes é mal compreendida na relação professor e aluno, funcionário e aluno. Os alunos revelam nos depoimentos na pesquisa de Klein (2007, p. 53) que “[...] muitas vezes levam uma surra ou um tapa de alguém da família quando falam o que pensam em casa e mesmo percebendo a situação, na escola, recebem um olhar de desprezo ou reprovação por parte dos professores.”

Enquanto pesquisadora tentei perceber, nas palavras que diziam os sujeitos, no silêncio, nos movimentos dos olhos, gestos e tom de voz, aspectos inconscientes que pudessem emergir no grupo por meio de fantasias, desejos e situações traumáticas, sempre que estivessem relacionados ao assunto pesquisado. Esta escuta permitiu que, no transcorrer das falas dos professores e funcionários, a discriminação e a intolerância presentes no cotidiano escolar fossem evidenciadas como forma de violência, ao se referirem à maneira como são tratados e como “falam com eles”:

O telefone tocou, tocou, e nós estávamos limpando o pátio lá em baixo. Aí ela gritou, gritou bem alto mesmo, que até lá na quadra ouviu, ‘atende aí esse telefone!’ Tinha o povo da secretaria ali bem perto, será que não podia atender? (F3).

Eu, talvez pela minha cor, sempre me senti discriminada. E nas escolas que trabalhei já sofri discriminação. Isto é uma violência comigo. (P4).

Ao falar da violência no cotidiano da escola, os sujeitos aludiram ao fato que confiança e respeito são muito importantes no relacionamento das pessoas. Se não há o respeito, é difícil a confiança, porque o ato violento surge quando não há respeito nem confiança e essa perda impossibilita a palavra. E se não há a expressão da palavra, há possibilidade de desencadeamento da violência. A violência ocorre quando a comunicação na relação com os sujeitos da escola se dá com prepotência, intimidação, discriminação, raiva. É neste tipo de relação que a violência é reforçada e transformada em autoritarismo.

A violência traz preocupações aos sujeitos, pois está presente no seu dia-a-dia. Ao relatar suas preocupações acerca do tema violência na vida cotidiana, os sujeitos se remetem às suas experiências, conforme os depoimentos a seguir:

Eu convivi com a violência a minha vida toda, meu pai agredia minha mãe, e eu fui agredida pelo meu marido, mas mandei ele passear loguinho. (F5).

“A violência sempre esteve presente na minha vida.” (P5).

Quando perguntados sobre quem comete violência na escola? as respostas dadas pelos professores e funcionários atribuíram tais atos ao aluno. Um professor declarou que

“geralmente a violência acontece entre os alunos e de maneira premeditada” (P4); “os alunos cometem mais violência, desde agressão física até ameaças” (F5).

Para professores e funcionários a violência é reflexo do que ocorre em casa e do meio em que o aluno vive. Assim, a família transfere para a escola a educação familiar do jovem, porque é necessário ensiná-lo a respeitar os outros, conviver bem com o grupo de alunos, e até boas maneiras, como conversar sem gritar e “tem alunos que não sabem falar com a boca, só com as mãos, batendo” (F1).

No grupo, ao falar sobre autoridade, os professores e funcionários entenderam que ao mesmo tempo que é necessário, para manter a ordem, sala bem-arrumada, escola muito limpa, banheiros higienizados, também “[...] tem que fazer valer as ordens e normas preestabelecidas”. A autoridade para os sujeitos não é idealizada como uma forma de imposição, de autoritarismo, mas como um artifício de poder que eles têm para fazer valer as regras dentro da escola ou da sala de aula. A responsabilidade de informar, negociar, cabe a quem ocupa o lugar desse poder, quer seja o professor, o funcionário ou o gestor da escola.

Segundo Arendt (1978, p. 130):

A relação entre violência e autoridade ocorre quando a palavra autoridade perde seu significado original, uma característica do século XX que vivenciou as experiências de regimes autocráticos; a autoridade perde o sentido de tradição e passa a ser caracterizada por poder.

Segundo os depoimentos, na relação entre professor, funcionário e aluno, a autoridade é entendida como idéia de orientação, e tal aspecto só é possível graças à confiança que o aluno tem no professor ou funcionário, reconhecendo-o como autoridade. Aqui, autoridade pode ser entendida como aquele cuja palavra tem valor de referência.

Nas falas dos sujeitos a autoridade não pode ser confundida com autoritarismo. Em entrevista, uma professora salientou que “a autoridade na sala de aula é necessária para impor

a disciplina” (P4). Ao se referirem à autoridade como manifestação de violência foram unânimes em enunciar que “o abuso de autoridade é uma violência” (P2).

Em entrevista, os funcionários também afirmaram que autoridade é o mesmo que “dar ordens, dar limites, e na escola alguém tem que ter autoridade com os alunos, senão eles não obedecem” (F3).

Faz-se necessário salientar o fato de que a Psicanálise aponta a negação como uma forma de defesa, de eximir-se de responsabilidade, o ser humano muitas vezes, assim, travestindo seus mais recônditos e inconfessáveis desejos, de boas intenções, apoiando-se em desculpas, alegando estar seguindo metas educativas, ideários pedagógicos, etc. Esse processo escamoteia o real, acabando por repercutir sob a forma de sintomas (fracasso escolar, problemas no aprendizado, exclusão escolar), no cotidiano das salas de aula. Essa negação esteve presente na fala de alguns professores e funcionários, quando não se responsabilizavam pelo problema da violência na escola: “[...] eu não tenho nada a ver com a briga deles, mando pra direção, e lá eles resolvem.” (P5); “[...] eu acho que a gente não tem nada a ver com briga. A [diretora] está aí, ela resolve.” (F4). Para a Psicanálise, “[...] ao abriremos a boca, estamos comprometidos com o que dissemos” (SPELLER, 2002, p. 68), ou seja, ao falarmos do outro, estamos falando de nós mesmos.

Se, por um lado, está a não-implicação dos sujeitos nos problemas da escola, por outro, aparecem professores e funcionários preocupados com as conseqüências de seus atos, considerados pelos alunos como violentos.

Em *O mal-estar na cultura* (1930), Freud examina a onipresença da culpa, que se manifesta de várias formas. Ele destaca o sentimento de culpa como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização, traçando uma origem da culpa, da angústia social ao sentimento inconsciente de culpa. Freud (1930; 1976, p. 159) sugere uma articulação entre culpa e angústia, e afirma que "o sentimento de culpa nada mais é do que uma variedade

topográfica da angústia". Em alguns momentos Freud identifica o sentimento de culpa como "angústia diante do supereu". Na mesma obra, ele define uma forma primitiva de culpa caracterizada pelo medo de perder o amor dos pais como angústia social.

Nesse escrito, Freud lembra que "o remorso contém, de forma um pouco alterada, o material sensorial da angústia que opera por trás do sentimento de culpa" (p. 159). Assim, por um lado, a angústia corresponde ao fator desconhecido e, por outro, sua matéria opera por trás do sentimento de culpa. É neste momento ainda que Freud afirma ser o sentimento de culpa uma variedade topográfica da angústia.

É nessa direção também que podemos conceber a agressividade a que Freud se refere em *O mal-estar na cultura*, como algo além do princípio do prazer, que insiste em perturbar todas as tentativas dos homens de viverem juntos e que, ao ser recalcada, retorna sobre o sujeito sob a forma de sentimento de culpa.

Se a cultura é obra de Eros, ela só alcança seu objetivo mediante um crescente fortalecimento do sentimento de culpa, diz ele. Há um preço a pagar pela sua construção: paga-se com a perda de felicidade, pela intensificação do sentimento de culpa. O sentimento de culpa denuncia, portanto, o mal-estar do sujeito humano, enquanto sujeito do desejo submetido à ordem da cultura, entendida como ordem simbólica que funda a nossa "humanidade".

Em entrevista, alguns sujeitos demonstraram preocupação com os alunos e julgaram que precisam dar condições a esse aluno para acreditar que pode enxergar um futuro melhor:

O aluno também quer mudar, quer aprender, se ele tem dificuldades eu fico fora do horário para ajudá-lo, e nesse momento acabo ouvindo coisas que o afligem. De alguma maneira, como educador, a gente tem essa obrigação. (P2).

Eu comprei na Livraria Janina, livrinhos de leitura e todos os dias eu entrego um livro para leitura, eles podem levar pra casa. Mas eu cobro o resultado da leitura. Faço isso porque eu sei quanto fui discriminada e tive dificuldades para estudar, isso eu digo pra eles. (P4).

[...] nós temos que conversar muito com esses alunos, eles também querem "subir na vida." (F4).

Não seria isso uma obrigação ética desses profissionais?

Nos relatos sobre a violência do aluno, os professores e funcionários apontaram também como causa, a carência de bens materiais e econômicos que, segundo eles, reflete-se na escola, conforme argumentam:

[...] os alunos vêm pra escola só por causa da merenda. Pra eles o estudo não tem nenhuma importância, se acostumaram com a pobreza .(P5).

[...] o aluno [...] é muito quieto na sala de aula, eu descobri que é porque ele mora numa casinha parecida com barraco, desses de favela mesmo, ele se sente envergonhado. (P3).

[...] ele chega na janela da cozinha e fala: "serve mais, tia, lá em casa não tem nada pra comer. Eu só vou comer de novo amanhã na merenda. Reforça aí, tia." (F2).

Em pesquisa desenvolvida por Coutinho (2004, p. 107) em escolas públicas do município de Cuiabá, sobre violência na escola, os professores apontam as condições necessárias para viver, ou seja, água, comida, saúde são condições para a vida. A esse respeito Bianchi (2004, p. 120) que também investigou a violência na escola e seus reflexos no social, traz o depoimento de um professor, em que este questiona:

[...] como você vai cobrar do aluno se a realidade dele é essa, se a questão é precária, a saúde, é o que ele não tem? Por exemplo, chega em casa, não tem um chuveiro, não tem uma água quente para ele tomar banho e tem que pegar do vizinho.

Diante desse quadro e do que está acontecendo nas escolas, Santos (2001, p. 27)

considera:

[...] uma correspondência entre exclusão social e violência escolar é visível. Adolescentes oriundos de ambientes desfavorecidos cultural e economicamente, confrontam-se com o desemprego e, conseqüentemente, com a exclusão, trazendo como efeito baixa auto-estima e reflexos na perspectiva de futuro.

Esta pesquisa indicou que professores e funcionários tendem a assumir posições semelhantes quanto à violência escolar que a definem como aquela praticada pelo aluno em consequência das manifestações de violência presenciadas e praticadas em casa e da situação econômico-social do aluno. A autoridade é entendida como manifestação da violência quando ela é percebida como abuso, intolerância, em relação ao aluno. Na fala dos sujeitos a autoridade que é consentida pelo aluno é aquela necessária para manter a ordem e a disciplina da sala de aula. No que tange à violência nas salas de aula as falas mais frequentes referiram-se às ações repressivas dos professores e funcionários, ou seja, repreender, advertir ou ameaçar, castigar, gritar ou falar em voz alta para conter os alunos.

4.3 O que pensam professores sobre a relação entre violência, família e amor

Nos encontros, os professores pareceram inclinados a se questionar sobre comportamentos e atitudes implicados em sua experiência pedagógica cotidiana, diante das novas exigências que a sociedade lhes apresenta. Estamos vivendo numa época em que nos deparamos com a perda da certeza e da crença em valores até então tidos como indiscutíveis, em que são questionadas e discutidas as verdades do indivíduo, tenham eles a idade que tiverem, sejam oriundos de quaisquer classes sociais.

Considera-se necessário questionar o que é ser professor no mundo contemporâneo? Como o professor pensa a violência na escola? Os resultados obtidos nos encontros, entrevistas e questionários situaram de fato o fenômeno da violência no dia-a-dia das pessoas na escola.

Ao analisar os depoimentos e respostas dos professores sobre o que pensam ser a violência escolar, a família e o amor, estes dois últimos, por estarem comumente envolvidos com a primeira, notamos que os professores denunciam tudo aquilo de que a violência se

alimenta: reclamam dos pais que não assumem suas funções, transferindo-as para a escola, reclamam do excesso de responsabilidade neles depositada pelas famílias, conquanto a escola, ao mesmo tempo, tenha que atender à demanda por ensino de boa qualidade, o que acarreta a impossibilidade de corresponder ao que lhes pedem.

Martins (2005, p. 78) afirma que “[...] a criança somente se constituirá como sujeito através do Outro, que acolhe a sua palavra e reconhece o seu desejo”. É por isso que o professor precisa estar atento aos “ditos e não ditos” pela criança, para conhecer seu desejo. Mais adiante o autor complementa que “[...] o papel do outro social, representado pelo educador, é de fundamental importância no processo de transmissão (ensino) e aquisição (aprendizagem) do conhecimento.” E auxilia-nos a entender esse processo a afirmação de Martins (2005, p. 93):

[...] o professor é o mediador desse processo que se dá na relação triangular. A subjetividade dessa relação entre professor-aluno-conhecimento se evidencia no aspecto transferencial onde o ‘aluno-falo’ se submete à Lei do desejo do professor ou ‘professor-falo’, quando o aluno o toma como aquele que detém o saber e o poder. Por isso, o professor tem que tomar conhecimento dessas duas posições e ser o mediador entre o aluno e o conhecimento.

Com a ajuda da Psicanálise, o educador poderá tomar consciência de seu papel e da importância da transferência na relação e adotar uma postura reflexiva quanto ao exercício de sua função de educar.

Freud aponta a transferência como um fenômeno psíquico que se encontra presente em todas as esferas das nossas relações. De acordo com Laplanche & Pontalis (1992, p. 514), “[...] a transferência é entendida como uma repetição de protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada.” Nesse contato está implicada uma relação afetiva.

Portanto, o professor pode ser um apoio na relação com seu aluno, porque é objeto de uma transferência. O professor representa para o aluno a substituição da figura parental, sendo representado nesse lugar de saber, de idealização, de poder.

O professor ignora a posição que lhe é outorgada pelo aluno, pois é o desejo inconsciente desse aluno que está determinando o lugar a ele conferido.

Para escutar o desejo de um é necessário abordar o desejo do outro. Entretanto, para efeitos desta pesquisa, enfatizou-se a figura do professor. O professor tenta captar e compreender o que deseja diante da situação que se instaura na Educação, conforme se pôde observar na fala de um dos sujeitos:

[..] é complicado a questão da escola que queremos. Eu vejo que é primeiro uma questão de estrutura. Pra gente ter uma escola diferente tem que ter uma transformação, e é um processo que vem de cima pra baixo, tem que ter uma mudança nos currículos, nas políticas públicas, e os alunos têm que estar preparados para a mudança. Esses alunos têm que estar preparados, a escola tem que estar preparada, porque eu acredito que não adianta modificar o trabalho do professor se a clientela não está preparada. É uma questão bastante longa, a passos de tartaruga, tem que ser devagar mesmo. As mudanças devem ser aos poucos. Eu acredito que já começaram as mudanças. Hoje eu vejo assim, os professores, todos os educadores em geral estão começando a discutir a Educação. A Educação hoje é um assunto que já está viabilizando profissionais para a reflexão, trazendo essa preocupação para os alunos, pais etc. Porque alguns anos atrás ninguém estava nem aí, quando falava sobre Educação, sobre o nível de aprendizagem, sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre a violência. Eu acredito que, com o passar dos anos, vai se aprimorando cada vez mais, e a escola, melhorando no todo, vai possibilitar que o professor exerça realmente sua profissão que é interagir conhecimentos com os alunos. Os professores ensinam respeitando o aluno, e o aluno aprendendo, respeitando o professor. Esse respeito, eu falo da cultura de cada um. (P5).

Segundo o depoimento da professora, nesta pesquisa, a profissão docente passa por mudanças de identidade, de identificação, provocadas por poderes e forças sociais que se apresentam tanto na diversidade sociocultural dos alunos quanto nas demandas sociais que cobram dela, enquanto ação.

Em entrevista, uma professora apontou o fato de que os cursos de capacitação não acrescentam muito à sua aula: “[...] dou meu conteúdo e se o aluno aprendeu, bem, se não, tem que procurar reforço” (P4); “falta mais investimento do governo nas escolas para melhorar o ensino, não é apenas realizar cursos com os professores e achar que vai resolver o problema da Educação” (P5). Em contrapartida outra professora diz que “a formação

continuada é fundamental para a busca de uma qualidade do ensino, pois nós, professores, não podemos mais ficar copiando planejamentos prontos de livros didáticos ou do ano anterior e nem utilizar o plano de aula de cinco anos atrás” (P3).

Silva (2006), em pesquisa realizada em uma escola da cidade de Cuiabá, fez uma leitura da Educação escolar pela fala de professores e funcionários sobre o público e o privado. A fala de uma professora reforça a queixa gerada pela não-responsabilização e não-implicação da escola. A professora entrevistada fala que

[...]se sente às vezes até frustrada por tentar ajudar a criança [...] é uma faca de dois gumes que a gente tem que saber até que ponto a escola tem condições satisfatoriamente de estar intervindo, interferindo e estar contribuindo. (SILVA, 2006, p. 98).

Enfim, as queixas dos professores apontaram a falta de políticas educacionais capazes de apresentar alternativas coerentes e condizentes com a real situação do professor e da escola, gerando insegurança e desmotivação. Perceberam-se nas falas dos professores vários aspectos que eles tendem a não reconhecer como falhas em suas ações. O professor deixa de reconhecer a importância da Educação e investe em reclamações sobre deficiências e problemas que julga ser necessário sanar e em desculpas que justifiquem seu mau êxito, quando se queixa das dificuldades em sua prática:

Uma coisa que não ajuda a levantar a auto-estima é a questão salarial. A gente conversa com colegas de outras escolas, e todas reclamam. Este salário não dá pra nada, mal dá pra comer. Então, você vê, o professor vive num sufoco. Pra começar, puxa a folha de pagamento do professores, só tem empréstimo, um atrás do outro, o que sobra só da pra pagar água e luz. Vai dizer que isto não interfere? interfere muito na questão da Educação. Os projetos que vêm da SEDUC não são discutidos na escola, será que é bom, não? O professor tem que aceitar e aplicar sem entender nada. Eu acredito que os salários dos professores e essa falta de respeito da SEDUC interferem muito na nossa prática. Ele tem a responsabilidade dele em sala de aula. Tudo bem que não é por isso que ele vai dar uma péssima aula, não é nada disso, mas que interfere, interfere. Quem consegue fazer uma coisa bem feita é mérito do professor. (P2).

Você pode até fazer sua diferença em sala de aula, mas a auto-estima ajuda muito! (P 1).

O conflito diante de um universo profissional desagregado foi uma constante nos depoimentos. Ele indica uma categoria profissional permeada pela violência, o que não atenua o desejo de mudança, embora enfraquecido pela indecisão. A esse respeito, Pimenta (2002, p. 13) afirma que “[...] deparamos com um professor que está se questionando diante das novas exigências que a própria sociedade lhe apresenta.”

Ao questionar sua prática pedagógica, o professor se dá conta das dificuldades de como lidar com esse desafio. Placco (2002, p. 98) aponta o despreparo dos profissionais da Educação para enfrentar os problemas e desafios da escola, que se dá desde sua formação:

[...] é de se notar a ausência, nos cursos de formação de professores, em todo o Brasil, de um direcionamento sistemático dessa formação para aspectos éticos, psicológicos, sociais; não só o compromisso com a Educação, a motivação e o interesse dos professores (ou futuros professores) não são postos em discussão, como também não o são a compreensão e a preparação para lidar com o outro, com conflitos e reações individuais e grupais, seja em sala de aula, seja com colegas e outros educadores na escola [...].

Essa falta de informação e a dificuldade para lidar com os problemas e desafios foram narradas pelos professores ao se referirem à implantação do Projeto Escola Ciclada nas escolas em Mato Grosso:

Quer violência maior do que esse Sistema de Ciclo? não adianta resolver o problema só da nossa escola, tem que pensar numa forma geral, uma coisa está ligada com a outra nas mudanças de estrutura física, valorização do profissional, a questão de trabalhar, preparar os alunos. Para a escola que eu quero os alunos não estão preparados, ninguém está preparado. Eles estão acostumados, pra você ter uma idéia, estamos no Sistema de Ciclo, o sistema de avaliação de conceito, até hoje, estes alunos não estão preparados para o conceito. Entro na sala, agora depois de quatro anos, os alunos não estão aceitando os conceitos, eles querem notas, eles se sentem mais seguros com notas. A concepção deles do professor estar avaliando, através de conceitos: “Ah, o professor não vai dar nota mesmo, eu não vou reprovar”. Na concepção deles, não estão sendo avaliados, eles não acompanharam o sistema. Não é pra estes alunos já estarem acostumados com esse tipo de avaliação? E quantos anos já estamos nesse sistema, já não era pra esses alunos estarem conscientes desse tipo de avaliação? (P2).

Como diz Foucault (1987), o Estado não tem corpo: sua corporeidade é a Lei. Sem o cumprimento e obediência à Lei, não há Estado. No entanto, para fazer cumprir a Lei, o

Estado precisa de um agente institucional que não esteja, ao menos na prática, submetido aos pareceres da Lei. A SEDUC, por exemplo, pratica o ilegal na defesa da legalidade, quando impõe, ignora, não fiscaliza, abusa de sua autoridade. A diretora da escola cabe se apossar dos projetos impostos pela SEDUC e submeter os professores à obrigatoriedade de cumpri-los a fim de obter resultados.

A proposta pedagógica de Escola Ciclada da SEDUC, referida pela professora, foi implantada desde 1998, nas escolas da rede estadual de Educação de Mato Grosso. É baseada na teoria de Paulo Freire e nos Ciclos de Formação, e implica a não-retenção ou não-evasão dos alunos do Ensino Fundamental, mediante a organização de currículos decididos a partir do estabelecimento de temas geradores, projetos de trabalho e projetos integrados, como aspectos metodológicos de trabalho em sala de aula.

O projeto está pautado nos Ciclos de Formação interdisciplinares, na tentativa de superação da estrutura disciplinar gradual e seriada. Esta proposta se baseia na constatação de que a distorção idade-ciclo é uma das variáveis que mais contribuem para a evasão e para a retenção no processo educativo. Assim, o Ensino Fundamental foi organizado em Ciclo I (crianças de seis, sete e oito anos); Ciclo II (nove e dez anos); Ciclo III (11 e 12 anos) e Ciclo IV (13 e 14 anos) (MATO GROSSO, 2006).

Os professores entendem como violência a forma como a SEDUC encaminha e implanta os projetos nas escolas. Em relação ao projeto da Escola Ciclada, cuja implantação nas escolas estaduais não levou a discussão para todos os segmentos, muitas escolas não se adaptaram a esse modelo de ensino e retornaram ao sistema seriado (notas). Dúvidas permanecem até hoje e perguntas continuam sem respostas. O trabalho se desenvolve conforme a interpretação do próprio professor e dos gestores. Advêm disso a falta de compreensão dos alunos a respeito do Sistema de Ciclos do Ensino e a falta de informação e de orientação dos professores que trabalham em sala de aula.

A violência não é vivenciada somente como atos de agressividade, e sim como modo habitual de ser no dia-a-dia no tratamento com o outro. Dessa forma, o fenômeno passa a ser institucionalizado, comum, banalizado, caracterizando formas de agressão que, muitas vezes, são invisíveis aos olhos da comunidade escolar, mas que, apesar disso, podem ferir intensamente aquele que é violentado, contribuindo para o surgimento de um sentimento de insegurança e impotência no ambiente escolar. Discutir a violência na escola permite-nos constatar as dificuldades do sistema educacional em enfrentar as múltiplas dimensões desse fenômeno.

Assim como algumas escolas apresentadas no vídeo *Violência, Comunidade, Escola* buscaram alternativas para minimizar a violência dentro e fora da escola, viabilizando a participação de todos os atores escolares, alunos, professores, funcionários, gestores e pais, o grupo de professores participantes desta pesquisa também quer enfrentar esse desafio e acredita em ações que promovam a construção de uma cultura da paz e, assim, ir na contramão da violência. Relata uma professora:

[...] é como as quintas séries, estou mais tranqüila, já estive pior, muita violência. Chego em casa menos cansada, graças a Deus. Primeiro conversamos e fizemos um contrato, pedi que eles mesmos sugerissem o que é que eles não gostariam que acontecesse na sala de aula, cada um escreveu. O que ganhou foram **apelidos maldosos, xingar a mãe**. Eu tenho um caderninho que é o boletim de ocorrência, registro tudo, e não mando para a coordenação, engulo cobras e lagartos, mas não mando pra coordenação. Eu acho que é perda de tempo e estresse, e dá-lhes com muitas parábolas, se isso é certo ou errado eu não sei, só sei que está melhorando, dando certo. A gente entra na sala, eles estão lá mais tranqüilos e calmos, lê a história, faz o comentário, enfim melhorou. (P3, grifos nossos).

Os professores poderiam aproveitar esse gancho para trabalharem melhor com os alunos. Um aluno é diferente do outro. Muitas vezes, determinadas alternativas que funcionam para ensinar um, não surte o mesmo efeito com outra. Rubem Alves (2001), fala da sua experiência na Escola da Ponte, em seu livro *-A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir-* nos faz pensar numa Educação diferente onde duas palavras se

destacam: meiguice e paciência. O autor questiona o fato de que alguns educadores pensam que o mais eficiente é uma educação dura e rígida. A fala da professora condiz com o autor, quando ele afirma que os ambientes amigáveis e solidários de aprendizagem são precisamente aqueles que mais favorecem o aprendizado, porque é neles que os alunos sentem-se mais seguros e motivados para aprender.

Em entrevista com os professores pude perceber um aspecto que os incomodou muito durante os encontros de Grupo Operativo e que voltou a ser discutido na entrevista. O professor percebe a violência dele em relação ao aluno. Um dos professores, ao se referir à violência do professor, salienta:

Eu vejo minha violência, como um processo de intimidação. Eu sinto isso na sala quando, às vezes, eu geralmente mando ler, por causa do tempo, em parágrafos os textos, e percebo que tem aluno que quer ler mais, ou até os que têm vergonha de ler, e eu insisto para alguns e reprimo outros. Será que não estou sendo imparcial? (P 1).

Está presente nesta fala um exemplo claro de que as interrogações sobre as próprias atitudes fizeram emergir o preconceito em relação ao aluno. Ele finaliza deixando clara a violência que produz ao solicitar, constantemente, respostas àquele que é alvo de sua rejeição, consciente de que ele não detém a resposta correta.

Dessa forma, entende-se que a prática pedagógica que se utiliza da intimidação, da rejeição também se constitui em violência por parte do professor. O recurso pedagógico que promove a dor e o sofrimento no aluno deve ser questionado, pois a hipocrisia está em acreditar que se pode prejudicar a integridade e a vontade do outro para chegar a alguma finalidade desejada.

Em entrevista o professor salienta:

É comum perceber que o aluno está com um problema pessoal, e exigir dele a concentração na aula, desconsiderando o aluno como pessoa que também tem seus momentos de tristeza, saudade etc., impondo nossa autoridade sobre o aluno. [...] nós ficamos tão presos ao conteúdo que esquecemos desse detalhe que pode fazer a diferença na aprendizagem do aluno (P 3).

Esta fala mostra que algumas das atitudes do professor em relação a seus alunos estão mais embasadas nos preconceitos adquiridos ao longo de sua vida do que no julgamento preciso da situação que se apresenta.

No questionário, os professores responderam à seguinte questão: Para você o professor pratica, sofre ou ambas as coisas, a violência dentro da escola? As respostas dos professores foram as seguintes: “ambas as coisas; pratica quando usa sua autoridade para inibir, discriminar o aluno. Sofre quando o aluno ameaça, atrapalha sua aula” (P2); “o professor mais sofre que pratica a violência” (P3); “ambas: pratica quando reage a alguma situação-problema na sala de aula e sofre quando o aluno ameaça, desacata e prejudica sua aula” (P 4); “ambas: pratica quando ele discrimina, xinga e sofre quando é impedido de trabalhar por causa da indisciplina dos alunos” (P 5). Note-se que os questionários foram respondidos ao término dos encontros com os grupos, onde o tema já havia sido muito trabalhado, como vimos anteriormente.

Na pesquisa realizada por Klein (2007, p. 78) os alunos apontam os atos dos professores, que descrevem como violentos:

[...] gritar com aluno, jogar giz no aluno; jogar apagador no aluno; jogar cadeira nos alunos; puxar as orelhas; puxar cabelo; dar tapas; chamar o aluno de fracassado; incompetente; drogado; sem rumo; traficante; seu bosta sem futuro; catador de lixo; delinqüente; chamar mãe de alguém da família de puta; bêbado; vagabundo; vadio; incapaz de educar os filhos; ladrão.

As falas dos funcionários a respeito da violência praticada pelo professor, nesta pesquisa, revelam semelhança com a fala dos alunos referida por Klein. Assim como os alunos, a resposta foi “[...] a violência é o professor chamar o aluno de burro, fechar a porta e não deixar entrar na sala depois dele e gritar com o aluno” (F 1); “violência do professor está em empurrar o aluno pra fora da sala de aula, xingar, gritar na sala, bater a porta na cara do aluno” (F 4).

Desse modo, o professor vai petrificando os grupos existentes na sala de aula, perpetuando a desigualdade, impedindo uma aprendizagem uniforme e habilmente se eximindo da culpa, pois diz e repete para a turma que só não aprende aquele que não quer, que não se interessa ou é inferior aos demais membros do grupo.

Para desfazer essa imagem autoritária que se tornou intrínseca a essa profissão, é necessário que o professor se coloque na sua posição de professor. Uma boa interação entre professor e alunos é fundamental na superação do processo da violência na escola. KEHL (2006) considera “[...] aquilo que é ainda mais grave, é que o sujeito tente se desembaraçar do inconsciente, por meio dos atos de intolerância que projetam no outro, o que o eu não quer admitir em si mesmo.”

Os professores também apontam como violência as atitudes cometidas pelos alunos na escola. O envolvimento dos alunos com a violência afeta a escola. Os professores comentam, com perplexidade e preocupação, situações que julgam violentas:

Eu na verdade acho assim, que esse aluno tem que ser chamado atenção sim, é necessário o respeito para ter uma boa relação professor e aluno. Eu já fiquei sabendo de aluno que jogou pedra no carro do professor, é comum até em sala de aula o aluno xingar você, se deixar ele socar a mão na sua cara. Se não acontecer nada com ele, então esse mal tem que ser cortado pela raiz. Eu até acho que não deve dar suspensão, transferência pra ele, mas ele deve sim ser chamado atenção, ele tem que ser advertido. Ele está errado, tem que ser chamado os pais ou responsáveis por eles. Aqui, tem pai que é chamado quase todos os dias dentro da escola, mesmo que ele não goste desse chamamento. Se a escola fingir que nada aconteceu com o aluno, ficar como se fosse normal, ele vai te mandar naquele lugar ou socar a mão na sua cara. Se não acontecer nada com ele [punição], hoje ele risca seu carro, amanhã ele quebra o vidro. (P2).

Em pesquisa realizada por Bianchi (2004, p. 134), em algumas escolas de Cuiabá, o envolvimento do aluno com a violência é apontado como fato comum nas escolas: “[...] furar os pneus do carro acontece muito. Riscar o carro. Quebrar o farol, eles fazem isso constantemente.”

Ao responder à questão: Como você sente o relacionamento entre professor e aluno?

As respostas foram: “um relacionamento frio” (P 2); “uma relação conflituosa, algumas vezes falta o diálogo e prevalece a imposição” (P 1); “oscila entre a harmonia e o conflito” (P 4). Percebe-se na fala dos professores que há uma generalização quando se trata do aluno. O professor não se refere a um aluno em especial, mas à sala como um todo.

A questão da violência acaba sendo tratada como reflexo do comportamento de um segmento da escola, o aluno. O que chama a atenção é que a prática educativa do professor, que poderia dar condições para a inserção do aluno no processo de transformação efetiva da realidade educacional, cada vez mais está se distanciando das necessidades propriamente humanizadoras. Talvez, ao assumir a sua violência dentro da escola, surja a possibilidade de um repensar da prática pedagógica:

Eu agora acho sim, depois de refletir sobre as questões da violência no grupo, cheguei à conclusão que sim, o professor é tão violento quanto o aluno, mas essa violência é mascarada em torno da autoridade do professor. É um choque chegar a essa conclusão. Eu só não entendo como nós não conseguíamos ver isso antes desses encontros (P5).

Para que algo novo surgisse, era preciso deixar que a palavra circulasse, produzindo sentido para que os sujeitos discutissem os problemas, questionando-os, contrariamente à opinião de alguns professores que não acreditam na mudança e julgam que o professor deve estar na escola somente para ensinar. Havia, no grupo, sujeitos dispostos a escutar e a sustentar o espaço onde pudessem falar e questionar. Apesar de esta pesquisa não ter como objetivo mudar as pessoas, ela possibilitou que as palavras fossem ditas. Em tempos de sobrevalorização da imagem, a palavra é hoje, mais do que nunca, necessária porque é por meio dela que alunos e professores podem se inserir no simbólico, desatando correntes imaginárias. As queixas e a desresponsabilização indicam os efeitos degradantes da falta de sustentação simbólica na prática pedagógica.

Quando as pessoas se permitem questionar o seu fazer, por meio da circulação da palavra, podem participar mais ativamente e se responsabilizar por aquilo que fazem. Isso pôde ser percebido na fala de um dos professores, após uma reflexão sobre a violência discutida pelo grupo:

[...] esse encontro aqui acaba contribuindo pra que a gente adquira tática dentro da sala. Tem uma sala mesmo, a sétima, tem um ventilador que parece um helicóptero, aí, o barulho do ventilador é horrível, e, às vezes, eu peço pra desligar o ventilador, pra ter um silêncio e poder explicar melhor. Na última aula, os alunos falavam: "professor, aqui tá muito quente", sentados, assim, suando. Eu falei: Então vamos fazer a aula em pé. Funcionou tanto! Vamos, todo mundo, e aqueles que desejarem ficar em pé. E funcionou tranqüilo. Eu poderia ter dito, usado a minha autoridade: – não tá suado, vai ficar sentado. Aí, ficou todo mundo em pé, e quem queria podia sentar, e a aula transcorreu sem bagunça, tranqüila. Só que quem passava no corredor achava estranho os alunos em pé, uns poucos sentados, mas foi uma aula organizada, transcorreu numa boa. Então, às vezes, estas reflexões são importantes e motivam a gente a pensar em outras estratégias. (P 1)

Como escreveu o pesquisador Kramer (1982, p. 60):

[...] os professores aprendem (nas escolas normais e nas faculdades de Educação) a escola como ela não é, esperando encontrar modelos -- de crianças e da própria escola – que não encontram. O que fazem? Procuram encaixar ou aplicar os modelos didáticos e metodológicos, baseados em alunos e escolas 'abstratas', nas crianças e escolas reais. A aprendizagem [...] não acontece.

Em suas falas, os professores também abordam a violência doméstica, aquela que ocorre no âmbito do privado, seja entre pais e filhos, ou mesmo entre o casal. "Eu tenho um aluno que chegou na escola com marcas de surras. Ele comentou com outro colega que não havia varrido o quintal, e assim que o pai chegou em casa não teve diálogo, partiu pra agressão" (P 4). A violência doméstica está presente nas tentativas, de pais e outros responsáveis, de exercer o poder da autoridade, que se traduzem em diferentes formas de severidade.

Isso pode ser confirmado na pesquisa de Klein (2007, p. 114), em que parte dos alunos por ela pesquisados acredita "[...] ter a família, sim, parcela de responsabilidade pela violência gerada pelos alunos na escola. Segundo eles, a violência serve de exemplo,

independentemente de suas configurações. [...] os filhos levarão para a escola aquilo que receberem de casa.”

Na questão: Quais são as causas da violência cometida na escola? Os professores responderam: “desestrutura familiar, descaso da família, nível social” (P 2); “falta de respeito, limites que não são ensinado pelos pais, desamor familiar e brigas em família” (P 3). Os professores afirmam que a violência do aluno é reflexo do que vive no meio familiar. Na fala dos professores, a família é a principal responsável pela violência na escola. Não podemos deixar de considerar que o saber dos pais sobre os filhos e a responsabilidade em sua Educação não podem ser menosprezados, ainda que não sejam sistematizados e formalizados como o saber dos educadores, psicólogos etc. As respostas do professores apontam para a "desagregação" que atinge as famílias hoje: pai desempregado ou ausente e mãe que trabalha o dia inteiro, diversos parentes obrigados a morar juntos em espaços reduzidos, problemas com drogas e álcool, adolescentes que são obrigados a trabalhar para auxiliar no orçamento doméstico.

O professor precisa compreender que, convivendo ou não com a dificuldade socioeconômica, o que os pais conhecem e desejam para seus filhos, os valores e marcas identitárias que assumem, tudo isso é de fundamental importância para que a escola entenda o seu aluno. Muitas vezes, o desconhecimento, por parte da escola, do modo como os alunos provenientes de certa comunidade e de uma dada família pensam a realidade, entendem a vida, acarreta dificuldades para que a Educação e o aprendizado ocorram em níveis satisfatórios. O aluno, então, não é escutado em sua singularidade, mas apenas medido pela distância que o separa de um aluno idealizado.

Um espaço de escuta não apenas se torna interessante, como se faz necessário na escola, pois é partir dessa escuta que poderão surgir mudanças, é nesse espaço autorizado que

o aluno terá oportunidade de se expressar. Porém uma professora diz que essa escuta é difícil e explica o porquê:

[...] não é fácil você ficar ouvindo, na sala de aula, os problemas familiares dos alunos, porque a gente não tem como resolver os problemas deles. Eu sofro muito quando fico sabendo de algum problema do aluno, como, por exemplo, ah! O aluno tal está envolvido com drogas, ou a garota de tal série apanhou ontem do padrasto. É difícil. (P 2).

Percebe-se que é um sofrimento mal suportado pela professora. Ou seja, ela expressa sua impotência, mas por trás dessa impotência está a idéia do dever, de resolver a situação. Trata-se da dificuldade da escuta que provém da identificação da dor do outro com a própria dor que não se pode em si mesmo agüentar.

Segundo a Psicanálise, o desejo humano não é compatível com o conforto, ele é desconforto, esse grande atormentador que não nos deixa descansar, obriga-nos a trabalhar, a correr, a desobedecer, a se esforçar, em suma, a viver. (MELMAN, 2003, In AMAZONAS, 2004). Na visão desse autor, a mudança social em nossos dias participaria da busca de uma defesa diante da castração. Por outro lado, essa mudança também motiva a insegurança, a desorientação, a angústia, ou seja, o confronto com a ameaça de destruição e o desamparo.

O desafio a que se refere o sujeito da pesquisa pode ser compreendido quando Bicudo (2003, p. 7) argumenta que “[...] o desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo.” Criar condições para o outro, dar conta das exigências, é possível, mas como o professor pode ofertar essas condições, se ele mesmo não as possui?

No dizer de Candau, Lucinda e Nascimento (1999, p. 117), “[...] a ‘banalização’ ou ‘naturalização’ de comportamentos violentos significa que, diante da presença freqüente do fenômeno, as pessoas se tornam insensíveis a ele.” A insensibilidade surge como resposta ao

desamparo, ao sofrimento, à dor. A insensibilidade é uma defesa perante a própria fragilidade dos sujeitos.

Esta pesquisa na escola possibilitou, à medida que íamos convivendo com as pessoas e partilhando, pela palavra, do seu trabalho, que fôssemos conhecendo seus conceitos e preconceitos. Percebe-se nas falas dos professores que a violência que ocorre na vida educativa escolar como forma de punição, ainda é necessária como instrumento disciplinador, mesmo que seja muito mais condenada atualmente do que era anos atrás. Antes, a punição era um recurso utilizado pela escola para obter a ordem, a disciplina; hoje, os professores esperam que os pais castiguem seus filhos em casa, e os pais, por sua vez, esperam que a escola também tenha sua forma de punição do aluno. Mesmo que implicitamente, os pais consentem que a escola utilize alguma forma de punição, seja para disciplinar, seja no processo de aprendizagem. Em entrevista, um dos professores relata: “a mãe me pediu que deixasse ela [aluna] sem intervalo uma semana copiando do quadro, já que ela demora demais para copiar” (P 5); “quando a mãe [da aluna] vem na escola, ela sempre pede para que eu deixe ela [aluna] de castigo: põe em pé na frente do quadro, deixa sem sair para o recreio.” (P 2). Dentre as falas, o que chamou a atenção do grupo, foi o relato de uma professora em que uma mãe ao se referir à indisciplina do filho diz “ professora pode bater nele, puxar a orelha, deixar de castigo, esse menino dá tanto trabalho que eu passei a odiá-lo”.(P4)

O tema amor foi trazido à tona porque se insere nas discussões que abordam a família e a violência escolar. Os professores alegam que a violência do aluno é um sintoma da falta de amor da família. No entanto, é necessário entender o que os professores pensam acerca do amor.

Ao falar sobre o amor nos encontros, os professores se expressaram com muita segurança, parecendo que as suas condições para amar, para suas fantasias, surgem com seus desejos.

Na pesquisa de Klein (2007, p. 101), um aluno afirma que “[...] o amor vai muito além das paixões, e que amar é querer o bem do outro e tentar conviver com este de forma agradável [...]”.

Tanto professores quanto alunos no fundo dizem a mesma coisa sobre o amor, apresentam uma visão de amor romântico, idealizada em ambos os conceitos.

Alguns alunos atribuem a falta de amor, a desorganização familiar e, dizem que “[...] não acreditam mais no amor para qualquer indivíduo e muito menos num amor para sempre” (KLEIN, 2007, p. 103).

Alguns professores, nos encontros do grupo, alegam que o amor pode nos decepcionar, acabar ou mesmo não acontecer na vida do indivíduo.

[...] é perigoso você dar amor querendo receber amor, porque você pode se decepcionar. Na verdade o ser humano não conhece ninguém, eu sempre acho arriscado a gente dar amor, ajudar, fazer um favor querendo troca. Se você já vai fazer isso, querendo receber, vai dar com os ”burros n’água”. Você pode se decepcionar e feio porque a pessoa tem sua personalidade, eu posso ter amor, mas eu não acredito mais em amor pra sempre. O amor acaba, sim! (P 3).

Contrapondo-se a esse discurso, outro professor dá sua contribuição, dizendo que:

Eu não acho que a relação de amor necessariamente precisa ser de doação. A gente pensa em troca na relação de amor, uma relação continuada, marido e mulher, filho e pai, que cotidianamente vai se repetindo na relação de amor. Você pode chegar num ponto de ônibus e ajudar alguém a subir os degraus do coletivo, isso é um ato de amor, e eu não estou pedindo nada em troca, simplesmente ajudo e sigo a minha viagem. Na relação professor e aluno também nós somos mediadores e ajudamos os alunos também, e não pedimos nada em troca (P 1).

A família, Deus e os amigos são prioridades nas relações de amor dos sujeitos. O marido, a esposa, os filhos, são fontes desse amor. Aqui percebe-se a negação na idealização de tudo o que os sujeitos afirmaram antes, contrario a isso falam da falta de amor na família. Talvez a ansiedade de saber mais sobre si mesmo e o que está relacionado ao seu sofrimento sejam prioridades nas discussões acerca do amor singular. Os sujeitos estão numa situação em que a repetição é fundamental nesse momento, porque eles respondem e interpretam suas

fantasias e desejos talvez buscando nesse processo verdades que os transformem, e nunca ousaram antes, por medo, idealizações:

Eu acho que professor é uma profissão que vem carregada não como uma profissão comum, como ser jornalista, ser publicitária, ser advogada, por exemplo. É diferente, porque você está em contato com pessoas que estão na fase de crescimento e têm certas carências, principalmente as afetivas, e, naquele momento, de certa forma você é uma pessoa onde eles vêem como referência, e muitas vezes a gente tem que ter uma visão de doação. E se a gente pensa que o amor é uma doação, então, naquele momento com o aluno, é uma expressão de amor, a gente estar junto com ele, apesar de estar lá por causa do salário pago, não resta a menor dúvida, e também por causa de uma certa missão que a gente tem, embora essa palavra missão na Educação é bem complicada. (P 2).

Os sujeitos também percebem como são importantes os laços afetivos que o aluno estabelece com os demais na escola, seja com os outros alunos, seja com professores, gestores, funcionários ou com os pais. O amor brotará como uma flor, mas se não for estimulado pelo meio ambiente, como a escola, ele se deteriorará: “[...] mesmo que a criança não tenha o amor da família, ela pode aprender a amar.” (P4).

Compreende-se melhor a visão dos sujeitos sobre o amor e sua implicação com a violência na escola, pela referência à família do aluno:

O amor serve de alicerce para a família e para a formação da criança. Então, o aluno que briga, bate, desobedece, por certo não recebe amor em casa. É uma família que vive brigando e se xingando, e o aluno repete isso na escola. (P3).

Parece ser para os sujeitos, o amor seja é uma forma de “[...] manter a união da família, de superar conflitos e de dar mais unidade e garantia de beleza à vida das pessoas que vivem juntas”, como diz Vicente (2006). Caso isso não ocorra no interior na família, segundo os sujeitos desta pesquisa, o indivíduo é agressivo e violento.

Mas o amor não pode ser entendido somente como encantamento, feito apenas para a felicidade com que um coração romântico pode sonhar. Ele é algo maior e melhor. Assim, o professor e o funcionário da escola poderiam entender o amor como “[...] a vontade decidida de viver na comunicação contínua, intelectual e emotiva, com a outra pessoa. É a

compreensão do outro como de si próprio e de si mesmo como do outro” (VICENTE, 2006). Penso que é assim que devemos pensar o amor nas relações entre os segmentos da escola, como uma comunicação única e privilegiada que torna as pessoas, não um ser único, mas uma dualidade complementar da qual a sinceridade e a lealdade recíprocas são as duas características mais importantes nas relações do dia-a-dia na escola. em que cada um mantenha diante do outro, porém enriquecida pelo outro.

Os sujeitos, apesar das dificuldades, têm consciência da necessidade de discutir com os alunos certos temas, entre os quais o amor, seja em sua dimensão carnal, seja na dimensão espiritual ou familiar. Observe-se a fala de um dos sujeitos: “[...] É difícil a gente falar com nossos alunos de amor. Só se eles perguntarem. Às vezes a família não gosta de certos assuntos na sala de aula, e aí vem na coordenação e reclama” (P 1).

Não é que seja difícil falar de amor, é preciso compreender, conforme explica a Psicanálise, a partir de Kupfer (2003, p. 91) que a transferência é um processo inconsciente, não escolhemos amar ou odiar, transferir sentimentos bons ou ruins, dependendo da situação, a esse ou àquele professor. A relação professor-aluno é ambivalente, portanto, marcada por afetos de amor e de ódio .

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, essas relações podem ser percebidas de maneira mais clara, já que, para as crianças, os professores ocupam o papel de “pais substitutos”, herdando os sentimentos que inicialmente foram endereçados a esses. No ensino superior as transferências de afeto também ocorrem, ainda que de maneira menos perceptível, em que o professor ocupa “lugares” na psique do aluno.

Em pesquisa realizada por Saul (2004, p. 192), em escolas públicas de Cuiabá, os professores do Ensino Fundamental trataram da violência na escola e apontam a família como “[...] portadora de problemas, distinguindo a falta de carinho e atenção entre os principais

elementos geradores de revolta”. O professor, como outra pessoa qualquer, age de acordo com as marcas de sua própria história e das ações dos outros.

Os professores relatam que uma situação de agressividade do aluno em sala de aula trouxe seus responsáveis à escola, a pedido da direção, em que o professor ouviu o seguinte relato de um dos pais:

[...] e às vezes vai até mais além, ele se transforma em ódio, às vezes a gente vê muitos pais que criam os filhos com tanto amor, tanto carinho, aquele amor apaixonado, aí o filho começa a fumar droga, bate no pai, bate na mãe, aquela relação não vai dar [...] já ouvi pai falar aqui na escola que ”ah! morreu matado, ah, graças a Deus que matou ele” [aluno]. Quer dizer que o pai vai preferir ver o filho morto, porque já não agüenta sofrer, acho que aquele amor se transformou numa tortura, numa carga muito pesada, e o pai, não suportando mais, ele deseja a morte do filho. (P 3).

E por isso fazemos um questionamento: será que a falta de amor pode ser apontada como um dos motivos para explicar a violência na escola? Como o professor expressa a relação de afetividade com os membros da escola?

Alguns professores, ao se referirem à relação professor e aluno, afirmam que violência e amor andam juntos, porque o que antes era amor, logo poderá se transformar em ódio. Um dos sujeitos se expressa da seguinte forma:

O educador tem uma missão: a partir do momento que tenho uma sala de aula com crianças e adolescentes na faixa etária de 10, 12, 15 anos, isso aí é um indicador que tudo deve ser feito com bastante cuidado. Bastante amor, não sei para onde você quer levar essa discussão? Relação professor x aluno. Mas eu acho que ela passa pela relação de amor e violência, sim! E também a [Fulana] falou que o amor quando não é cuidado, ele pode se transformar em ódio. Às vezes o aluno que a gente gosta muito, de repente, num desatino em sala de aula, acontece e você pode não querer mais saber desse menino, mas tem que conviver com ele, você vai ficar o ano inteiro com ele, não tem como fugir, tem que rezar e trabalhar. Essa é uma relação de violência do professor para o aluno, sim. (P 2).

Freud, em suas reflexões sobre O Banquete, de Platão, apud Monteiro (2000) conta-nos que Agatão, no dia seguinte à comemoração pelo recebimento de um prêmio literário, do qual se saíra vencedor em um festival poético, oferece, em sua casa, um jantar para os

amigos. Neste jantar, Erixímaco propõe que cada um dos convidados exponha o que sabe sobre Eros. Sócrates é o último a falar.

De acordo com Monteiro (p.70), Sócrates provoca os convidados com perguntas sobre o amor: "O amor é ou não amor de alguma coisa?"; 'Amar e desejar alguma coisa é tê-la ou não tê-la?'; 'Pode-se desejar o que já se tem?'. A partir daí, Freud (apud Monteiro) afirma que Sócrates introduz a função de falta: "Eros, sem dúvida, deseja o objeto de que ele é amor, mas quando deseja e ama ele não possui a coisa que deseja e ama. Só pode ser desejado aquilo que não se tem." Desse modo, percebe-se que a falta é constitutiva da relação de amor: o amor é o desejo de algo que não se possui.

Após o discurso de Sócrates, chega Alcibíades, que inicia um discurso irônico, reconhecido, por Sócrates, como resultado do ciúme do outro (Agatão). Alcibíades elogia a sabedoria de Sócrates. Nesse momento, na situação de amado, encontra-se Sócrates e, de amante, Alcibíades.

Monteiro (2000, p.70) explica que, de acordo com a teoria de Freud, Alcibíades, como amante, "necessita saber sobre o desejo do amado, para ajustar-se a ele", ou seja, mesmo sabendo que era amado por ele, precisava da confirmação. Porém, Sócrates recusa esse lugar de possuidor de algo desejável: "aqui onde você vê alguma coisa, eu não sou nada" (p. 70) e, voltando-se para Agatão, faz-lhe elogios.

Freud apud Monteiro (2000, p.71) entende que Sócrates mantém o desejo de Alcibíades, porque lhe mantém a falta. Se a transferência se assemelha ao amor, o amante se aproxima do outro pela falta. Portanto, se direcionarmos essa idéia para o contexto escolar, é possível que o professor, sabendo disso, atente para esse lugar em que se encontra na relação transferencial. Nesse jogo de amor, ora ele está no lugar de amado (que lhe é concedido pelo aluno), ora no lugar de amante (momento em que se põe como um ser faltante), ou seja, em duas posições que o põem em xeque. Dois lugares que sempre causam certo mal-estar, e que

deverão ser bem conduzidos em benefício do aprender do aluno. O professor é aquele que, em vários momentos, pode exercer expressiva influência na vida de seus alunos.

Em entrevista um professor manifestou certa angústia pela insegurança perante si mesmo e ante o mundo. Para o professor é impossível aceitar a sensação de fracasso, pois, para que isso ocorresse, precisaríamos dar-lhe uma forma e um lugar na história de nossas vidas (Sennett, 2001). O professor de hoje é perseguido pela ansiedade, pela depressão, por vagos descontentamentos e por uma sensação de vazio interior. Talvez essa sensação aflorada nos encontros da pesquisa lhe possibilite sofrer uma profunda transformação, ao assumir sua condição de protagonista da violência na escola.

Arendt (1978, p. 35) explica bem essa relação de conflito do sujeito, quando diz que o amor em relação ao saber:

[..] é o grande salto para o encontro consigo mesmo, com o outro [...] Não é possível encontrar-se consigo mesmo se não houver o desejo da busca de si mesmo. Poder-se-á afirmar que isso também ocorre em relação ao outro. Ora, se o saber possibilita e amplia o conhecimento humano de si mesmo e também do outro [...] o saber se amplia tornando-se sabedoria.

É muito importante que, em sua relação com o aluno, o professor goste e demonstre que gosta do que faz, que seu semblante revele ser a sala de aula um lugar em que ele se sinta bem. Para isto, entretanto, é fundamental que, ao escolher “ser professor”, esteja marcado pela paixão de formar. Penso que, com esse perfil, os alunos podem tê-lo como um referencial, portanto sua palavra será tomada como a palavra de alguém respeitável, digna de ser ouvida. Um professor sensibilizado cria espaços em que haja a circulação da palavra, porque aposta na possibilidade discursiva de seus alunos e favorece ao aluno implicar-se no processo de vir a ser.

Portanto, na reflexão sobre o amor, os professores o identificaram como próprio do ser humano, que envolve a totalidade da pessoa, seus sentimentos, pensamentos e a relação com as outras pessoas, que leva ao aperfeiçoamento de sua existência. Por outro lado, também

pensam o amor como plenitude do ser, que vai além do aspecto físico, é existente na alma humana e transcendente.

Além disso, os sujeitos também abordaram o amor no plano estético, da beleza, atração, poesia. Que bom que os sujeitos pensam assim do amor, pois imaginem como seria o mundo se não pensassem dessa maneira? Viveríamos numa intensa solidão e no egoísmo, pois as pessoas não se uniriam umas às outras. O amor é, como diz Freud (1912, 1995), “[...] imprescindível para a espécie humana”.

4.4 O que pensam os funcionários sobre a relação entre violência, família e amor

As funcionárias participantes desta pesquisa são merendeiras e faxineiras da Escola Estadual Maria Hermínia Alves, da cidade de Cuiabá. Alguns fatores justificam a pesquisa com os funcionários da escola pública.

Em primeiro lugar é importante registrar que, no Brasil, a sociedade tem contribuído ao longo das décadas para que o sistema público de ensino, que compreende as esferas federal, estadual e municipal, se estenda a todo o país dando oportunidade para que a legislação seja cumprida, ou seja, “[...] todos têm direito a Educação pública de qualidade” (BRASIL, 2001) e nessa caminhada, tem sido investida uma grande quantia de recursos públicos na contratação de profissionais, sejam da esfera docente, administrativa, sejam da área de apoio para atender às instituições públicas de ensino.

Apesar de todo o investimento dos governos, há uma crescente depreciação dos trabalhadores da Educação, o que fica exposto por baixos salários, desvalorização profissional, falta de capacitação com a conseqüente baixa de qualidade dos serviços, falta de políticas públicas que visem a resgatar o valor desses profissionais. A partir da década de 1990, os governos federal e estadual do Mato Grosso têm dado maior atenção a essa

categoria, por meio de alguns programas de capacitação desses profissionais, os quais, no entanto, são ainda insuficientes.

Em entrevista, a funcionária afirma que “[...] a gente ganha pouco e trabalha muito. Não tem curso pra nós, só para os professores. Antes contratava gente só por amizade e não queria fazer nada, aí a gente que era mais velha na escola, limpava tudo sozinha” (F 4).

Entretanto, quando inquirimos ao grupo acerca dos cursos de capacitação proporcionados pela escola ou pela SEDUC, um dos sujeitos esclarece que “no começo do ano sempre tem curso aqui na escola. Eu fiz Arara Azul” (F 2).

Esclarecemos que a maioria das funcionárias que participaram da pesquisa é efetiva no cargo, trabalha há mais de três anos na mesma escola, com exceção de uma funcionária contratada. As funcionárias efetivas fizeram o curso Arara Azul, oferecido pelo governo do Estado de Mato Grosso, numa tentativa de reverter esse quadro de depreciação dos trabalhadores da Educação.

Arara Azul é um dos projetos do Governo de Mato Grosso, dirigido à profissionalização dos funcionários da área técnica e de apoio administrativo educacional, que desempenham atividades nas escolas e na administração central, efetivos ou estáveis, criado e implantado em maio de 1998. A carga horária para a habilitação dos servidores de apoio administrativo é de 1.120 horas.

São oferecidos no projeto os seguintes cursos: Administração Escolar e Multimeios Didáticos, para o cargo de Técnico Administrativo Escolar; Nutrição e Manutenção da Infra-Estrutura e Transporte para o cargo de Apoio Administrativo Educacional.

A profissionalização de todos os funcionários da área técnica e de apoio administrativo é uma exigência da Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica (LOPEB, Lei Complementar nº. 50, de 1/10/1998 (MATO GROSSO, 1998) que, em seu Artigo 84, determina o prazo máximo de oito anos para que todos sejam profissionalizados.

A Escola Estadual Maria Hermínia Alves também oferece a todos os segmentos citados e que compõem o quadro de profissionais da Educação, curso de capacitação, no início do ano letivo, com palestrantes da área da Educação e professores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É um projeto de inclusão dos profissionais nos temas que serão estudados e discutidos durante o ano letivo. Geralmente, o tema a ser estudado é sugerido pelos profissionais ou pelos gestores da escola.

A escola, em 2008, visa a dar prioridade aos temas solicitados pelos funcionários – faxineiras, merendeiras, técnicas administrativas e guardas – mas inclui os temas sugeridos por professores e gestores.

Nas falas dos funcionários, mediante a escuta realizada, constatei que o lugar da escola e do aluno, em relação ao que pensam sobre a família, aparece de forma confusa e com acento raivoso, rancoroso, quando um sujeito objeta ou contesta diz: “[...] a escola é a segunda casa dos alunos, e nós, a segunda mãe. Só que a mãe pode bater, e nós, não” (F 1).

Freqüentemente os funcionários mencionaram a falta de respeito por parte dos gestores e professores em relação a eles, “quando sumiu dinheiro aqui na escola, a professora falou, ‘já procurou na bolsa das funcionárias?’” (F 5). Diante disso, as posições assumidas eram de queixa, há um mal-estar diante do fato de que algumas funcionárias foram desviadas da função e receberam trabalhos “mais leves” como, por exemplo, cuidar do portão de entrada, articular algum projeto, servir cafezinho ou ficar na biblioteca. Queixa-se a funcionária: “[...] a escola podia dar outra oportunidade pra nós, porque os que desviaram de função, que trabalhavam na limpeza, hoje é quase professor, trabalha até na biblioteca” (F 4).

Kehl (2002, p. 96) esclarece esse sintoma, quando diz que “[...] somos seres da falta e seres alienados no desejo do Outro.” Para a autora, “[...] o sujeito da Psicanálise é interpelado em suas dimensões de alienação e liberdade. [...] Liberdade, à medida que ele assumo o conflito como responsabilidade sua e se implique na escolha do destino da pulsão.”

Talvez esse conflito citado por Kehl (2002) possa ser explicado na figura do sujeito marcado por certa revolta, quando se queixa das mudanças no espaço escolar: “[...] antes a gente tinha mais tempo para bater papo, o trabalho era pouco, hoje a escola ficou melhor e bonita, mas dá mais trabalho, a gente tem que lavar até as paredes da escola, vê se pode!” (F5).

Nos relatos, os funcionários, ao serem perguntados sobre a violência, indicam a agressão física e a agressão psicológica. A partir da fala de um dos sujeitos, ao tratar da discriminação, a discussão se torna mais acirrada, com ênfase nas atitudes do professor em relação a outros segmentos, no caso, funcionários da escola, como forma de violência. Acreditam que a escola tem um discurso de igualdade, mas na prática a atitude é outra:

Violência é agredir, bater, xingar, discriminar. Eu já fui discriminada aqui na escola. Graças a Deus, já mudou um pouco [...] Porque aqui já sumiu dinheiro dos professores, secretaria. E aí os professores falavam da gente, jogavam a culpa na gente, as faxineiras [...] Os próprios professores, eu escutei falando. Ela dizia, “já revistou a faxineira?” Às vezes não tinha nada a ver com a gente. (F 4).

A diferença de classe aparece como pano de fundo nas discussões, pois algumas funcionárias se referem às condições econômicas dos demais segmentos como fator de discriminação:

[...] teve um dia nós estávamos encerando com pressa no pátio. A professora pegou os alunos, levou até onde a gente já tinha encerado, tomaram água, derramaram, fizeram bagunça, passaram por nós, e não falamos nada. Aqui na escola tem professor que tem dinheiro, mora em casa boa, tem carrão, nem parece que trabalha de professor. A maioria dos professores tem universidade, fala bem, é bem-vestido. Tem umas aqui que só vêm dar aulas de salto alto. Tem o professor [fulano] que é mestre. Eu não posso me comparar aos professores, vocês não estão me vendo? Vocês sabem como eu sou diferente. Se eu contar onde eu moro, a senhora até chora. (F 5).

Ao permitir que os funcionários falassem sobre suas angústias, queixas, histórias de vida, experiências profissionais, não houve a intenção de mudar suas posições, nem tampouco suas práticas, até porque a intervenção não é o objetivo da pesquisa, mas sim, dar

oportunidade de fala e escuta aos sujeitos para investigar o que pensam sobre a violência, família e amor. Ao desconstruir seus conceitos e repensar sua prática, o grupo se permitiu dar lugar, de alguma forma, à construção de novas possibilidades de ressignificação da prática pedagógica.

Na questão: O que é violência para você? foram identificadas nas respostas algumas de suas manifestações, como indisciplina e agressões físicas, psicológicas e morais. Nos relatos uma funcionária expõe: “já vi uma pessoa cair morta a tiro na minha frente, aqui no bairro” (F 2). Marconi Pequeno (2006, p. 25) se refere à violência como “[...] toda ação intencional que implique a morte de uma ou mais pessoas, o constrangimento, o sofrimento ou lesões físicas e psicológicas contra a sua vontade”.

Os sujeitos são enfáticos ao associar a violência à desorganização familiar. “O aluno mais violento da escola é o [fulano]. A família dele é uma bagunça. O pai bate na mãe, a mãe agride os filhos. Eles se agriem, se embebedam e nós vizinhos temos que conviver com essa violência”(F1)

Nas falas dos funcionários constatamos que o conceito de família está intimamente ligado à história de vida pessoal. Ressaltam a incompreensão familiar, o abandono dos maridos e filhos, fatos que influenciaram em sua vida pessoal e em sua profissionalização:

Eu fui casada onze anos, casada mesmo, marido, mulher e filhos. No andar da carruagem, [...] meu ex-marido chegou em casa, arreventou meu portão, arreventou minha porta e veio pra cima de mim me batendo. Eu falei pra ele, você pega suas coisas e vaza. Você vai embora, porque senão ou você me mata ou eu te mato. [...] Aí tive que procurar o trabalho que sabia fazer, limpar e cozinhar, tenho que sustentar a família e criar os meus filhos. (F 1).

Apesar de se queixarem dos alunos, as funcionárias os escutam:

Às vezes eles vêm aqui e ficam conversando. Um dia desses, um aluno ficou falando do pai, da avó e não queria voltar pra casa, porque tava muita briga na casa dele. Acho que é por isso que são tão danados e não respeitam a gente, quando você pede pra ele ir mais depressa pra sala, porque o professor já foi, ele não dá nem ouvidos pra gente. (F 3).

Os depoimentos demonstram conceitos diferentes de família. Alguns sujeitos, ao se referirem à família tradicional, deixam transparecer até um saudosismo. Diz uma funcionária: “[...] a família antigamente tinha um modelo de Educação, todos se respeitavam” (F 1).

Freqüentemente os sujeitos mencionam a desestruturação familiar, inclusive da sua própria família. Ao tratar da família “desestruturada”, os sujeitos citam as drogas, bebidas, brigas, impaciência, desemprego, separações -- características que justificam, segundo os funcionários, o problema da violência.

Apesar de a estrutura de família ter se modificado, no decorrer do tempo, de acordo com o momento histórico-social e cultural das sociedades, alguns sujeitos se referem à família nuclear como modelo de família cuidadora:

Eu cresci numa família com pai, mãe e irmãos. É bom ter família assim. Meu pai era muito ruim, a gente tinha que obedecer, mesmo que fosse no tapa. Ele tinha uma charretinha e me levava pra passear uma vez por semana, quando chegava neste local, ele me mandava comprar balinha no bar e ia aos prostíbulos para enganar a minha mãe. Um dia eu voltei do bar e fui atrás do meu pai e peguei uma cena cabulosa. Eu não entendia e cheguei em casa e falei pra mãe o que o pai tava fazendo com a mulher... menina, mas foi um quebra-pau! Minha família se enrolou toda, mas minha mãe não deixou meu pai, ela não tinha profissão, quem ia ajudar ela a educar e criar os filhos? (F 5).

Neste relato percebo a conotação de desproteção familiar, ou seja, da família que não dá abrigo, acolhimento, em que a criança é objeto de ódio e não de cuidados:

Quando eu era pequena, a gente não podia falar perto dos mais velhos conversando, se a gente brincava perto deles, da visita, a mãe mandava a gente sair e ficar lá fora; na hora da comida, a melhor comida era o meu pai que comia primeiro, depois a minha mãe e por último nós. Tinha vez que nem sobrava a mistura pros filhos. É por isso que hoje eu ainda guardo essas lembranças. E algumas coisas eu passo pros meus filhos. (F 3).

Hoje eu agüento o pão que o diabo amassou com o rabo, mas agüento. O meu marido, que “não é flor que se cheire” [...] ele vive comigo, se não der certo, largo. Eu acho que se o homem aceita seus filhos como filhos dele, tá tudo bem, porque meus filhos em primeiro lugar. Família para mim é quem cuida, dá amor e dá Educação, não quem “pare” (F 3).

Souza e Ramires ((2006) em seu livro, Amor, Casamento, Família, Divórcio ... e depois segundo as crianças e Sayão (2006) em Família: modo de usar, afirmam que uma

visão atual sobre as relações familiares nos permite a compreensão de que, mesmo diante dos conflitos das separações, os sujeitos conseguem se rearranjar num processo de construção social e fortalecer o relacionamento dos grupos. Menos do que a configuração familiar, importam nesse contexto o afeto e o desenvolvimento psíquico e social dos membros envolvidos. São filhos da época em que a única obrigação institucional que sobreviveu na modernidade -- a da família -- cedeu, enfim, diante do ditado: procure sua felicidade individual. O que não quer dizer que estejam destituídos de sofrimentos resultantes dos conflitos, mas a mudança passou a fazer parte da própria constituição dos sujeitos que, de acordo com Freud, são produtos da cultura. E a escola, que convive com crianças e adolescentes imersos nesse contexto e cercado por uma discurso paternalista, como trabalha e pensa essa transformação do conceito de família?

Klein (2007, p. 91), ao tratar dessa questão com os alunos, assegura:

Quando se fala em violência na escola, associa-se a esta idéia, na maioria das vezes, às 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.

Em entrevista, ao ser-lhes perguntado o que é família desestruturada, os funcionários apontam pais separados, brigas, drogas, álcool, pobreza, não ter o que comer; “é aquela que não apresenta condições de uma boa convivência por causa das dificuldades financeiras, afetivas, desunião, brigas” (F 1). Sayão e Groppa (2006, p. 120) justificam que “[...] a desestruturação familiar aparece como forma de justificativa para as falhas na Educação das crianças. A escola não pode avaliar o que não conhece, ou o que uma família deve ou não fazer”.

Os sujeitos acreditam que a família tem grande parcela de culpa pelo maior ou menor desenvolvimento do aluno, já que não dá condições emocionais e morais necessárias

para o aprendizado da criança ou adolescente, ficando como responsabilidade da escola fazer esse papel.

Agressão física, abandono, pobreza, falta de amor, falta de respeito, foram as palavras mais mencionadas pelos funcionários para se referirem à violência do aluno na escola.. Seja qual for a maneira de a família educar, não seria essa uma arte que exige sensibilidade e doação, amor e trabalho contínuo?

Ao analisar as respostas dos sujeitos acerca da família e da escola, percebe-se que as diferenças de papéis, a escola como educadora e a família como formadora, são evidentes em relação às crianças e adolescentes, como são manifestadas é manifestado pela funcionária marcada pela Educação familiar tradicional. O interessante é que ela, ao conceituar família, traz sua história de vida marcada pelas figuras paterna e materna, não como exemplos a serem seguidos, mas, pelo contrário, rejeitando-os. Em sua fala, demonstrou preocupação em não deixar transparecer o conceito de família que pudesse ter relação com a “família desestruturada”, ou seja, fala da família idealizada, imaginária.

No questionário, ao responder à pergunta: Como você sente o relacionamento entre funcionários e alunos? Um dos sujeitos destaca que são raros os momentos de relacionamento afetivo entre funcionários e alunos: “[...] aí eu falei com um aluno que estava muito rebelde, ouvi uma história triste por falta de amor familiar. [...] a família do aluno, algumas têm amor, outras não têm. Porque os alunos violentos são a prova disso” (F 3).

Nas falas os sujeitos, ao definirem o que pensam ser o amor, os conceitos mais evidentes foram: amor romântico, amor filial e amor incondicional de mãe:

[...] o amor é algo que damos a nossos filhos. (F 3).

[...] é o amor de mãe para os filhos, para o marido. O amor de mãe é incondicional, ela dá a vida pelo seu filho. (F 2).

Afirmam, assim que o amor incondicional é onipresente no tempo e no espaço. Esse amor é o que nunca hesita por um segundo sequer. Só assim ninguém jamais pensaria em prejudicar ou difamar o outro.

Holmes (2005, p. 38) trata do mito de Narciso e da mensagem de que o amor incondicional, sem limite, que pode tudo, aniquila nossa personalidade, nossa identidade, nossa individuação e até nossa vida. É uma patologia que o ser humano tem de combater para proteger o verdadeiro amor que faz laço social, voltado para o outro ser humano, dando-lhe espaço, na diferença. O mito de Narciso é metáfora para representar pessoas para as quais toda a verdade, todo o bem, todo o conhecimento estão em si mesmos, e o outro deve existir somente para admirá-los e servi-los de forma submissa.

É possível ao funcionário criar um lugar de escuta do aluno, o qual, por consequência, fará sua própria escuta. O aluno "[...] precisa dirigir sua fala a alguém para que esta retorne e ele a ouça. Não se ouve se não usar esse recurso" (KUPFER, 2000, p. 138).

Atualmente temos que estar preparados e capacitados para o trabalho, pois este nos obriga a ser ágeis, abertos a mudanças, capazes de correr riscos e pouco dependentes de procedimentos formais arbitrários. Tais atitudes podem como consequência, corroer as relações, a confiança, o compromisso mútuo e afrouxar os laços sociais (SENNETT, 1999). Se na atualidade, correr risco é uma ordem necessária à vida cotidiana enfrentada pelas pessoas, isso pressupõe um contínuo estado de vulnerabilidade, dado que abrir mão do passado, dos traços de caráter e habitar a desordem viver no limite. O risco passou a ser um teste de caráter, o que é mais deprimente do que promissor (SENNETT, 2001).para enfrentar os desafios da modernidade e aproveitar as possibilidades que existem, o mundo necessita de pessoas que pensem criativamente, que saibam usar no dia a dia as informações.

Assim, os pais tendem a ficar inseguros sobre o que podem ou não fazer em relação à Educação dos filhos. “Pais e mães empurram de um lado para outro as responsabilidades;

das mais banais, até as mais complexas, que dizem respeito às ações dos filhos” (DONATELLI, 2004, p. 95).

Em qualquer família o controle do poder que os pais exercem sobre os filhos não é puro amor nem puro poder, o altruísmo e o egoísmo se juntam (SENNETT, 2001). Logo, “é sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobraem outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade” (FREUD, 1930, p. 119).

Nos relatos, os funcionários destacam a família e o aluno como agentes da violência na escola. As maiores dificuldades na relação com o aluno na escola estão na falta de Educação e na falta de respeito em relação à sua atividade profissional. Um exemplo disso é a fala de um sujeito, que assim se manifesta: “[...] a gente pede pra eles não jogarem papel no chão, eles xingam a gente e jogam. Ainda falam, pega aí, é sua obrigação” (F 5).

A escola como janela para sociedade observa aquilo que o indivíduo tenta esconder ou dissimular. A violência, na visão destes sujeitos, é um aspecto de muita relevância no ambiente escolar, as palavras mais citadas referindo-se a ela foram indisciplina e agressões verbal, física e psicológica.

Na fala dos funcionários, revela-se uma despreocupação em discutir a violência referida aos demais segmentos da escola: para eles essa discussão deve ficar a cargo dos professores e gestores. Para eles, os professores, têm mais proximidade com os alunos, mas, como um sujeito esclarece: “[...] a diretora faz reunião todo bimestre com os professores para falar dos alunos” e, “mesmo assim não melhora a disciplina deles” (F 4).

Nos depoimentos, entrevistas e questionários os funcionários citaram muitas vezes a palavra indisciplina para se referir à violência na escola: “[...] tem aluno que faz o quer na escola, nem pai, nem professor, nem diretor, dá conta da indisciplina desse aluno. É preciso mandar pro conselho tutelar, dar suspensão” (F 2).

Parafraseando Estrela (1992), em se tratando de indisciplina, é importante nos lembrarmos da escola tradicional, que imprimia regras disciplinares exemplares em que as figuras do claustro religioso e da caserna militar serviam de exemplo para esse modelo de escola, precisamente quanto às posturas almeçadas em seu âmbito.

Para a autora os termos de uma moral privada, aprendidos em casa, influenciavam e até determinavam a escolha das posturas públicas assumidas na escola. De alguma forma, estava claro que o universo moral vivido no privado deveria servir de modelo para a vida fora do lar, garantindo uma inserção tranqüila na esfera pública, quando a criança ou jovem se tornasse adulto.

A percepção social do papel da escola nesse contexto histórico era evidente. Como instituição privilegiada na introdução do público, ela deveria ser moralizadora de seus sujeitos. Concomitantemente a isso, valorizavam-se os métodos de aprendizagem nos quais o aluno era mero espectador das ações e do intelecto do professor e, portanto, um “agente” passivo. Por outro lado, um bom comportamento nem sempre é sinal de disciplina, porque pode indicar uma adaptação aos esquemas da escola, ou a simples conformidade ou, ainda, apatia perante as circunstâncias. Na escola tradicional, recomenda-se o silêncio, que é considerado, ao mesmo tempo, uma virtude social e uma disposição intelectual. O controle do corpo é constante. (ESTRELA, 1992, p. 19).

A ação pedagógica conhecida por “escola tradicional”, alicerçada em atividades de memorização e cópia, exige um alto grau de concentração dos alunos e uma passividade que propicia respostas à altura das exigências da escola, reflexo das necessidades da época em que foi instituída. Tudo isso faz com que o cotidiano da vida escolar seja sustentado pela rigidez de posturas disciplinares. Na escola tradicional o aluno indisciplinado deve ser corrigido com castigos físicos. Os professores muitas vezes têm adotado uma posição de conformismo e comodismo que pode ser observada quando os mesmos afirmam que o problema da

indisciplina sempre existiu e sempre vai existir (ESTRELA, 1992, p. 107; VASCONCELLOS, 2000, p. 13).

Isso não significa que os professores deixam de demonstrar suas angústias ao não saberem como agir, pois professores têm relatado que a situação em sala de aula no que diz respeito à indisciplina escolar nunca esteve tão difícil como atualmente, sendo que a mesma tem provocado um estado geral de perplexidade.

Xavier et al (1994, p. 89), considera que, o aluno da escola tradicional é um sujeito sem qualquer autonomia, que só responde às demandas que lhe são cobradas e instituídas; um autômato, um alienado, alguém desprovido de senso crítico. A ele não cabe dar opiniões, fazer reflexões pessoais ou comentários de nenhuma espécie sobre qualquer que seja o assunto, sem desejos e curiosidades. Tudo isso ainda é vivenciado na maioria das escolas públicas, seja mediante as atitudes dos professores, seja dos pais ou responsáveis.

Parafraseando Xavier (1994), papéis bem definidos e perfis autoritários continuam fazendo com que escola e família partilhem dos mesmos princípios em relação à disciplina. Ser indisciplinado implica ser condenado, repudiado, já que muitos atos de indisciplina são considerados perversos, por isso, de acordo com a gravidade, são motivo de coerção psicológica e até mesmo de castigo físico. O ato de indisciplina na escola tem uma conotação vergonhosa para aquele que o comete. Aos pais cabe administrar a desonra do filho indisciplinado. Numa esfera pública, em que o poder tão bem-ordenado e severo detém a autoridade, cabe ao professor convicto o papel de punir. Por isso o ato de punir em nosso processo educativo ainda é visto como mecanismo disponível àquele que julga ser o detentor do poder, o professor.

Para as autoras, é inquestionável que as novas correntes pedagógicas influenciaram em algumas mudanças no sistema educacional brasileiro, não somente no sentido filosófico, mas também psicológico. São teorias de perfis menos coercivos e punitivos, porém ainda não

dispostas a ver no aluno um sujeito que pensa e age por si. As teorias comportamentalistas de Watson (1971), Skinner e Holland (1969, 2007) acabam sendo evidenciadas porque tratam especificamente da questão disciplinar, a qual continua vinculada ao discurso dos professores e dos gestores. Será que os problemas disciplinares são frutos de condicionamentos errados impostos pelos pais e pela sociedade? A escola repudia a indisciplina, mas em seu lugar nada coloca, a não ser uma complacência sentimental e paternalista. Será que a escola é capaz de entender de indisciplina?

Cabe então desvendar o que é indisciplina no contexto da escola e, aos olhos da família, os chamados limites. Neste estudo limite, no cotidiano escolar e familiar, denota sempre as ações disciplinares impostas alunos e filhos, as quais já estão revestidas de um sentido, o amor.

Para a escola, a indisposição do aluno de se adaptar ao plano normativo é uma afronta e, como tal, um ato indisciplinado. A regra cumpre a função de possibilitar a vida em comunidade, porém nem todo comportamento insubmisso do aluno deve ser considerado como manifestação de indisciplina, (ESTRELA, 1992). Tanto funcionários como professores e gestores têm por hábito considerar qualquer atitude que os atrapalhe ou que vá contra seus desejos de ordem absoluta como manifestação de indisciplina. Como diz um sujeito da pesquisa ao se referir aos alunos: “[...] os adolescentes não sabem esperar, não querem respeitar as regras da escola. Querem tudo na mesma hora” (F 3). A esse respeito, ressaltamos o outro lado, a visão de indisciplina fornecida pelos alunos, em pesquisa desenvolvida por Klein (2007, p. 68): “[...] os alunos alegam que o que contribui para favorecer a violência é o fato de que existem algumas regras na escola consideradas pelos alunos importantes e necessárias [...] mas nem sempre respeitadas pelo professor”.

Da Mata (1982, p. 14), ao tratar da questão, explica que essa transgressão de regras é própria da nossa cultura e assinala que esta “[...] é gerida para transgredir as regras;

sabemos o que fazer para cumprir as regras, mas isso não quer dizer necessariamente que as queiramos obedecer.”

Em entrevista, os funcionários disseram que tentam, por meio de conversa, fazer com que o aluno respeite as regras, mas “[...] poucos dão ouvidos”, argumentam. Salientam que o desrespeito é consequência do relacionamento dos alunos com a família, por isso reafirmam que a raiz do problema está na família.

A escola não pode reinventar a família, nem expor seus conflitos, mas pode tentar responder aos modelos diferenciados de família, abrindo-se para um relacionamento mais proveitoso.

O afastamento entre os membros da comunidade que vive no espaço escolar pode ser avaliado como um processo de busca de valorização pessoal, de auto-afirmação de poder sobre os demais ou, ao contrário, de desejar sentir-se vítima do sistema social.

Por outro lado, a escola onde a pesquisa foi realizada está tentando oferecer-lhes a oportunidade de inclusão por meio de atividades participativas, como cursos, criação de espaços para a escuta, oficinas. Com parceria da SEDUC-CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização de Professores)-ESCOLA, o projeto Sala de Professor

[...] fundamenta-se em uma Educação científica, no desenvolvimento de uma cultura de formação e no fortalecimento da consciência profissional, em que o professor coloca-se no processo de construção de uma escola inclusiva, sendo o aluno sujeito principal da prática pedagógica do professor. (CEFAPRO, 2006).

Apesar de a proposta visar a atender apenas a professores e gestores, a escola abriu espaço para a participação dos funcionários também.

Dar oportunidade aos atores escolares de investigar a violência escolar é abrir um espaço para compreender o processo relacional que articula toda a comunidade escolar. Aquino (2004, p. 140) chama a atenção para o estado alarmante da Educação no Brasil. Os problemas chegam à escola e “[...] quem acaba pagando a conta é o professor e o aluno”,

mesmo porque, diante das dificuldades que surgem no dia-a-dia, se acaba por criar um círculo vicioso: “[...] culpam-se os alunos que, por sua vez, culpam os professores que, por sua vez, culpam os pais, que culpam os professores.”

A escola não pode ser vista apenas como espaço de trabalho. Embora seja também um local de trabalho, não se pode esquecer de que a escola trabalha com seres humanos, e estão em evidência as crianças e os adolescentes em processo de formação individual e coletiva. Sob este aspecto, ressaltamos que os sentimentos de carinho, amor, afeto, solidariedade e paz devem-se manifestar nas relações que permeiam o processo educativo.

Considerações Finais

A Educação, do ponto de vista da Psicanálise, é entendida como um discurso social. Dessa forma a Psicanálise foi escolhida para dar suporte à escuta no trabalho com os grupos de professores e funcionários. Para a Psicanálise, a escuta é uma tentativa de abrir espaço à alteridade, temporariamente abandonando valores, conceitos e julgamentos particulares, para proporcionar condições para que o outro fale livremente de si, em associação livre

Este trabalho, além de perseguir seus objetivos, teve como peculiaridade facilitar, guiado por alguns princípios da Psicanálise, reflexões de professores e funcionários sobre suas práticas rotineiras. Os sujeitos conscientizaram-se da violência implicada no monólogo, muitas vezes raivoso e autoritário, de suas ações. Consciência que pode vir a auxiliá-los na abertura para o diálogo criativo e construtivo dentro da escola, em busca da amenização dos conflitos geradores de violência.

A pesquisa ensinou que os sujeitos formulassem seus próprios questionamentos a respeito do tema pesquisado, proporcionando o surgimento de algo novo.

Durante as reuniões do grupo operativo, a escuta revelou a seus participantes o poder das palavras e o quanto elas são capazes de construir novos caminhos para novas atitudes, de gerar possibilidades concretas de mudança do indivíduo e de sua prática. O trabalho de escuta possibilitou ao grupo revelar o poder das palavras e o quanto elas constroem as coisas e, quando acreditamos, podem gerar possibilidades concretas de mudança do indivíduo e de sua prática.

As discussões realizadas com o grupo foram fundamentais para que seus membros percebessem que o comodismo e a ausência da auto-responsabilização diante de situações de

conflito podem ser substituídos por outra forma de percepção da escola, desvencilhada de juízos de valor que os habilite a sair da posição passiva de aceitação resignada ou de queixa inútil e esterilizante. O reconhecimento da passividade, do comodismo, da escusa em assumir aquilo que é de responsabilidade de cada indivíduo como parte do todo é pré-condição para que se escape justamente de que se queixam.

A escuta de professores e funcionários da escola pública, lócus da pesquisa, deixou claro que o fenômeno da violência se apresenta como atos de agressões que os indivíduos cometem contra si ou contra os outros. A violência também se refere ao conjunto de restrições, que se dá no plano das instituições e que impede que os indivíduos desfrutem de seus direitos. Os sujeitos fazem menção às incivildades, que costumam ser as modalidades de violência mais recorrentes no cotidiano escolar.

Embora as manifestações de violência que sobrecarregam o ambiente escolar tenham diferentes graus de intensidade, elas apresentam alguns traços comuns entre si, como a banalização do fenômeno da violência e a ausência de mecanismos institucionais que minimizem sua ocorrência. Esses fatores contribuem intensamente no clima escolar e nas relações sociais que nele se dão, especialmente porque se torna difícil criar e manter sistemas de colaboração entre alunos, professores, funcionários, gestores e pais.

Nesta pesquisa buscou-se conhecer e analisar a fala produzida pelos professores e funcionários de uma escola pública de Cuiabá sobre o que pensam ser a violência escolar, a família e o amor. Ao falar da família e do amor, os professores e funcionários foram convidados a refletir sobre a reorganização familiar, que foi entendida por eles como desestrutura da família, cujas causas são, de acordo com os entrevistados, as separações, o desamor, a desunião. Nem sempre os sujeitos se dispuseram a compreender o contexto social, comunitário e familiar em que vivem os alunos, bem como as especificidades de cada um, de modo a dedicar-lhes uma formação adequada.

A família desestruturada representada no ambiente escolar foi tratada pelos professores e funcionários em um nível descritivo e valorativo, ou seja, essas famílias apresentam condições vistas como degradantes. Uma das formas pelas quais se exterioriza essa degradação é a ausência de suporte familiar à criança ou ao jovem que, de vítimas, se transformam em algozes na relação entre a escola e a família. Muito provavelmente, a escola não compreenda que não importa como são os arranjos das famílias, mas sim o que atravessa essa relação e enfraquece os laços familiares.

Os questionamentos propostos pelos sujeitos, num primeiro momento, foram importantes para nortear as discussões em busca de respostas para as indagações: que escola queremos? Que escola estamos fazendo? Será que pais e alunos também foram ouvidos e puderam refletir sobre como querem a escola e como eles a vêem hoje? A escola apareceu na fala dos professores e funcionários como desvalorizada, evidenciando as limitações que esses profissionais enfrentam, tais como o tempo escasso, a formação insuficiente, o medo e o distanciamento dos alunos.

Ao definir a escola, os sujeitos demonstraram um desejo de mudança, mas, ao mesmo tempo cientes de que isso não poderia ocorrer de imediato, seja no aspecto físico, seja no aspecto material ou pedagógico. Esse ato de pensar e repensar sobre a escola, mesmo que incorra em um discurso queixoso, possibilita aos sujeitos se libertarem de uma condição de dependência. O grupo se permite falar e ser escutado.

Percebe-se que o dono do saber também não sabe. Percebe-se a violência contra si mesmo. A violência se expressa nos comportamentos, nas proibições, nas ameaças, nas agressões, que inibem, coagem e levam o aluno a sacrificar seu lugar para dar lugar ao desejo do professor. Diante das dificuldades que os alunos apresentam em sala de aula, o professor sente-se perplexo e indignado. As cobranças são muitas, e culpar a família acaba sendo uma via de escape para que não se encare o problema. No entanto, acredito que a

indignação do professor tem razão de ser: os mais graves problemas sociais vêm bater, invariavelmente, à porta da escola.

A relação funcionário, professor e aluno não é uma relação de proximidade e diálogo. Os sujeitos expressam a violência como manifestação exclusiva dos alunos, advinda da família. Dentre as manifestações de violência que mais incomodam o professor estão a indisciplina, a falta de limites e a falta de Educação. Todavia, o aluno não está sozinho, visto que, na maior parte do tempo em que passa na escola, ele interage com o professor, com o funcionário, com os gestores.

Acredito que a indisciplina pode ser compreendida como um transtorno na prática diária dos protagonistas escolares, professores e funcionários. Ante essa problemática, se sentem despreparados e impotentes, necessitando re-direcionar sua ação na prática pedagógica escolar. Contudo, nos questionamos se a indisciplina não é uma resposta aos comportamentos violentos dos professores e funcionários?

Se é assim, podemos compreender que o ato violento, como apontam Vilhena e Maia (2002, p. 46), “traz em sua estrutura algo de arbitrário e mesmo que possamos deduzir alguma mensagem, algum sentido em seus movimentos, é importante destacar que se trata, desde o início de um ‘diálogo’ rompido, de um diálogo fracassado”. Assim, a violência a que assistimos hoje em dia nas escolas, que nos põe tão perplexos e assustados, representa o último grau de tentativa de estabelecimento de um diálogo, que já foi rompido.

Dessa maneira, a falta desse diálogo supõe atitudes repressivas dos professores e dos funcionários que, diante de qualquer situação percebida por eles como violenta, seja na sala de aula, seja fora dela, se valem da punição -- a exclusão do aluno da sala, a indiferença, a discriminação ou mesmo a fuga de responsabilidade, explicitada pelo encaminhamento do aluno para a coordenação ou a direção da escola.

Apesar de não concordar com as punições severas, os professores e funcionários consideram que a punição, como suspensões, advertências ou até transferências é um mal necessário para manter a autoridade e as disciplinas escolares. Para esses sujeitos o caráter da violência é relativizado, levando-se em conta quem a pratica, contra quem e por que é realizada, de acordo com o conjunto de valores e normas que os orientam.

Assim, a pessoa que agride é aquela que hostiliza, xinga, ameaça, ou bate sem razão aparente. Verificou-se que eles a percebem, no contexto escolar, sob a forma de violência física e verbal. A violência verbal expressada nos xingamentos e ameaças está ancorada no que eles acreditam ser falta de respeito, principalmente aos professores e funcionários. A violência física é facilmente identificada em atos como brigar, empurrar, dar socos, tapas.

Na fala dos professores e dos funcionários a indisciplina é o tipo de violência que a escola mais sofre no dia-a-dia: são atitudes de rebeldia que se caracterizam por janelas quebradas, carros de professores danificados ou por ameaças. Assim, o trajeto que vai da indisciplina à violência tanto pode se apresentar explicitamente como sutilmente, o que compromete a convivência escolar.

Ressalte-se que, muitas vezes, professores e funcionários se posicionam como vítimas da referida violência. A partir desta pesquisa, é possível formular que a recíproca é verdadeira, na medida em que também professores e funcionários podem ser os desencadeadores de comportamentos indisciplinados dos alunos.

Houve momentos, nesta investigação, em que os professores e os funcionários perceberam que a qualidade da relação entre eles e o aluno pode trazer conseqüências negativas ou positivas, ou seja, eles têm o poder de estimular ou dificultar o processo de aprendizagem do aluno. Além disso, ao ser incapaz de encontrar meios de contornar uma situação de conflito com o aluno, eles induzem a situações geradoras de atitudes violentas

por parte do aluno, na medida em que eles têm pouca ou nenhuma possibilidade de defesa diante de um procedimento inadequado do professor.

O depoimento de um sujeito apresenta o professor na função de substituto dos pais, ou seja, como herdeiro dos sentimentos originalmente dirigidos aos pais. Ao falar sobre um professor que marcou a sua trajetória escolar, afirmou: “[...] Esse professor lembrava a ‘figura de pai’, e na verdade, ele era bem parecido com meu pai, uma pessoa calma, dialogava com a gente” e concluiu afirmando que o professor o instigava a querer saber mais sobre si mesmo.

Essa condição de professor-pai se explica pelo fato de que tanto o professor quanto o funcionário não estão isentos de transferir para a figura do aluno seus conteúdos inconscientes, reeditando-os, pois a transferência pode ocorrer tanto no funcionário ou professor quanto no aluno.

Se, mediante uma relação estabelecida com base em julgamentos positivos -- um bom funcionário, um bom professor, generosos, respeitadores, solidários, compreensivos -- o aluno certamente confiará no que os sujeitos lhe ensinarem e não temerá estabelecer uma relação satisfatória com o conhecimento. Se, ao contrário, esse aluno não gosta deles, não confia no funcionário ou professor que lhe dirige palavras de desafeto e ofensas, nessa relação não haverá confiança, e o aluno não “autorizará” que esse professor lhe ensine algo.

O aluno determinará o comportamento do professor ou do funcionário. No caso específico do professor, ele tem o saber, aquilo que falta ao aluno saber ele sabe; porém, se o aluno se recusa a aprender, aí entra o ressentimento narcísico, que está na base da agressão.

Uma professora, ao se referir a uma de suas professoras no Ensino Médio, lembra-se de como foi considerada “fraca” em relação aos irmãos, os quais tinham sempre bom desempenho na escola; no entanto, recorda-se da influência de uma professora de Português que teria mudado o curso de sua conduta em relação à aprendizagem: “[...] ela era um espetáculo, inteligente, tinha uma capacidade de dominar a turma só com o olhar, ela parecia

que sabia tudo.[...] Ela me ensinou que eu não era ignorante, nem fraca nos estudos. Eu me espelhei nela quando escolhi ser professora.”

O depoimento dá conta da admiração pela figura do professor desencadeador da busca pelo saber. Justamente, este caso poderia servir de exemplo para o funcionário e o professor compreenderem o aspecto da singularidade de cada um, ou do lugar que ocupam para cada aluno. A responsabilidade do professor e do funcionário é dar conta do que lhe é possível diante de uma realidade social esmagadora para as crianças. Essas possibilidades vão sendo construídas na medida em que a realidade no cotidiano escolar não se paralise nas queixas ou no autoritarismo.

Esta pesquisa não teve a intenção de criticar negativamente o trabalho pedagógico das escolas, nem de denegrir a imagem do professor. Ao contrário, o objetivo foi levantar possibilidades de leitura e discussões acerca da violência na escola, com o destaque, na fala dos professores e funcionários, das relações professor-aluno e funcionário-aluno.

A pesquisa demonstrou que abusar desse poder institucionalmente atribuído aos profissionais da Educação é uma tentação muito grande. Usa-se o poder para subjugar o aluno, impor-lhe seus próprios valores e idéias, impingir-lhe seus próprios desejos, fazendo-os sobrepor-se àquele desejo que movia seus alunos. O professor proíbe logo de início qualquer contestação, exige que o aluno apenas fundamente sua doutrina previamente concebida. Indaga-se então se aquele aluno, fiel reproduzidor do conhecimento do professor, conseguirá se converter em um sujeito pensante, ou seja, um sujeito capaz de crítica, de independência em seus julgamentos e posições diante do real. Nossa resposta é não.

Dois eixos nortearam esta pesquisa, ou seja, violência escolar e relações conflituosas entre professor, funcionário, aluno, família. A pesquisa deixou claro que a autoridade e o poder atribuídos ao professor e ao funcionário são inerentes à violência que se manifesta nos

comportamentos desses sujeitos, mesmo que esses comportamentos se revistam de atitudes inconscientes.

Embora inconscientes, não deixam de ser violentas as reações desses profissionais em relação aos alunos, os quais não compreendem o porquê da agressão, pois estão sendo depositários de uma descarga afetiva que não lhes diz respeito, via transferência.

É nesse momento que o aluno renuncia ao desejo de aprender e suporta esse lugar que lhe é conferido. E é desse lugar que o aluno dará o poder ao professor de lhe atribuir o conhecimento, ou seja, o aluno autorizará o professor a ir adiante, que ele estará “ouvindo”.

O professor e o funcionário ainda não têm claro que o desenvolvimento das relações do indivíduo com a escola dependerá, em grande parte, do ambiente proporcionado por eles. O cuidado para que o discurso de uma imagem ideal deva ser reforçado nessa relação corre o risco de esvaziar-se e não responder às demandas fundamentais dessa realidade.

Professores e funcionários produzem, sim, fascínio sobre o aluno, mas, ao se colocarem no lugar de quem tudo sabe, paralisam o olhar e os gestos do aluno, que oscila entre a veneração e o ódio, num espaço que não deixa lugar nenhum por onde possa transitar o seu próprio ser.

Talvez seja por isso que a lembrança que o aluno tem de seu professor não seja tanto do que ele disse, mas do modo como disse a palavra. “Se as palavras do homem o libertam da dor subjetiva, a Educação deve libertar o homem das palavras que não lhes pertencem” (FREIRE COSTA, 1994, p. 89).

Diante disso é importante esclarecer que a pesquisa não teve a intenção de apresentar nem de julgar o que é certo ou errado, mas possibilitar a professores e funcionários que eles próprios construam respostas ao se questionarem sobre sua posição subjetiva enquanto educadores e sobre a função social da escola. Que a escola possa propiciar a circulação da

palavra que leve esses atores escolares à ressignificação de suas angústias por meio da fala, a fim de que vivencie, de modo menos destrutivo e mais criativo, o cotidiano educacional.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- _____. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M das G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2004.
- ALMEIDA, S. F. C. de.(1998) Estilos da clínica. In: MARTINS, M. R. R. **(Im)possibilidade de conexão entre Psicanálise e Educação**. Guia de psicologia sobresites. ago. 2005. Disponível em: <<http://www.sobresites.com/psicologia>>. Acesso em: 25 jan. 2008.
- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2004.
- _____. **Aprender pra quê?** 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/as>>. Acesso em: 31 jun. 2007.
- AMORA, A. S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- AMORETTI, R. Bases para leitura da violência. In: AMORETTI, R. (Org.). **Psicanálise e violência**. Metapsicologia clínica. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ANDRÉ, M. **O papel mediador da pesquisa no ensino da didática**. Campinas: Papyrus, 1998.
- ANDREOZZI, M. L. Educação e Subjetividade. **Revista Educação e Subjetividade: subjetividade e modernidade/Grupo de Pesquisa do CNPq, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP**. Ano I, n. 1 (2005), p. 79-102. São Paulo: EDUC, 2005.
- AQUINO, J. G. **Conversa com o inimigo**. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3108200405.htm>>. Acesso em: 7 nov. 2007.
- ARENDT, H. **O conceito de amor em Santo Agostinho**. Tradução Alberto Pereira Diniz. Lisboa: Instituto Piaget, 1978. (Coleção Pensamento e Filosofia).
- _____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação).
- BAUMAN, Z. **Globalização: As conseqüências Humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BIANCHI, K. S. R. **A violência e suas representações sociais**: um estudo em escolas públicas. Cuiabá: UFMT/IE, 2004.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru, SP: EDUSC, 2003. esta precisa do nome do autor do artigo ao qual você se referiu

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BROIDE, J. **A Psicanálise nas situações sociais críticas**: uma abordagem à violência que abate a juventude das periferias. 2006. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CALLIGARIS, C. **Mentiras sinceras**. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1603200626.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2008.

_____. **O triunfo, qual amor?** 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/revistafamilia/rv0710200713.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2008.

CANDAU, V. M.; LUCINDA, M.; NASCIMENTO, M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: LP & A, 1999.

CHALITA, G. **Pedagogia do amor**: a contribuição das histórias universais para formação de valores das novas gerações. São Paulo: Editora Gente, 2005.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre: UFRGS, n. 8, jul./dez. 2002.

CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 mar. 1999, Caderno Mais, p. 5-3.

COUTINHO, M. M. C. **As representações sociais que professores apresentam acerca do que avaliam ser as representações da sexualidade de alunos de escolas públicas de Cuiabá-MT**. 2004. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

CRAIDE, S. Meio milhão de homicídios numa década. **Jornal da Agência Brasil**, Brasília, segunda, 11 fev. 2008. Edição n. 12027, 30 jan. 2008.

DA MATA, R. As raízes da violência brasileira. In: DA MATA, R. (Org.). **A violência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DIAS, S. Psicanálise, Educação e Pós-Modernidade: qual a articulação possível? **Revista Educação e Subjetividade: subjetividade e modernidade/Grupo de Pesquisa do CNPq, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP**. Ano I, n. 1 (2005) São Paulo: EDUC, p. 103-136, 2005

DIMENSTEIN, G. **Escola Aberta**. 2006. Disponível em: 04/06/<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1406200605.htm>>. Acesso em: 7 nov. 2007.

DONATELLI, D. **A vida em família: as novas formas de tirania**. São Paulo: Arx, 2006.

_____. **Quem me educa?** A família e escola diante da (in)disciplina. São Paulo: Arx, 2004.

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

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Portugal: Porto, 1992. 79 a 125 p.

FOUCAUT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete, Petrópolis:Vozes, 1987.

FOURQUIM, J. C. Saberes escolares, imperativos, didáticas e dinâmicas sociais. **Teorias & Educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, n. 5, p. 28-49, 1992.

FÓRUM NACIONAL DE PROFESSORES. **Violência um problema da escola?** São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/JornalPP_03_03Indisciplina>. Acesso em: 12 ago. 2007.

FRANCO, M. L. P. B. As representações sociais de alunos de 8ª. série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em Psicologia da Educação**, São Paulo: PUC-SP, n. 14-15, p. 189-205, 2002.

FREIRE COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1986.

_____. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1994

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. XIII, p. 281-288.

_____. A dinâmica da transferência. (1912). In: PILONI, D. M. **Violência juvenil: uma reflexão sobre o papel do educador!** 28/3/2004. Disponível em: <http://www.psicoPedagogiaonline.com.br/> >. Acesso em: 29 jan. 2008.

_____. **A dinâmica da transferência**. (1912). Obras Completas. Edição Standard brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1995. v. 12.

_____. **Reflexões para os tempos de guerra e morte**. (1914). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1995. v. 13.

_____. **Mal-estar na civilização.** (1930). Obras Completas. Edição Standard brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1995. v. XXI.

_____. Sobre o narcisismo, uma introdução In: HOLMES, J. **Narcisismo.** Tradução Carlos Mendes Rosa. Rio de Janeiro: Ediouro?; Segmento Duetto, 2005.

_____. (1905). Análisis fragmentário de histeria. In: SPELLER M.A.R. **Psicanálise e Educação: caminhos cruzáveis.** Brasília: Plano Editora, 2004.

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

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação).

GONZAGA JUNIOR, L. **Diga lá, coração.** CD. Faixa 1 São Paulo: Universal Music, 1988.

GURSKI, R. DALPIAZ, S. VERDI, M. S. (Orgs). **Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica.** Ijuí-RS: Editora Unjuí, 2006.

GUIMARÃES, A. M. **A depredação escolar e a dinâmica da violência.** 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas. 1990.

_____. **A escola e violência: relações de vigilância, punição e depredação escolar.** Dissertação de Mestrado, Campinas: EAA, 1984. idem

_____. **A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambigüidades.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, E. **Escola, galera e Narcotráfico.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1998

HOLLAND, J.; SKINNER, B. F. **A análise do comportamento.** São Paulo: Herder; EDUSP, 1969. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/slomp/>>. Acesso em: 28 nov. 2007.

HOLMES, J. **Narcisismo.** Tradução Carlos Mendes Rosa. Rio de Janeiro: Ediouro, Segmento Duetto, 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KHEL, M. R. **Algumas propostas para uma ética da cura em Psicanálise.** 2006. Disponível em: <[http://www.estadosgerais.org/encontro/ética da cura em Psicanálise](http://www.estadosgerais.org/encontro/ética_da_cura_em_Psicanálise)>. Acesso em: 8 out. 2007.

_____. **Sobre ética e Psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KLEIN, D. H. **Violência nas escolas, escutando os alunos.** 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

KRAMER, S. Privação cultural e Educação compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1982. p. 42-54-62.

KUPFER, M. C.; BASTOS, M. B. Inclusão escolar de professores: uma tarefa para a Psicanálise? **Correio APPOA – Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 120, p. 27-33, dez. 2003.

_____. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

_____. **Freud e a Educação**. São Paulo: Scipione, 2005.

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

LEVY-STRAUSS, C. **Estruturas elementares de parentesco**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1982.

LOPES, E. M. T. (2002) O professor é um mestre? In: MRECH, L. M.. **O Impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: AVERCMP, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 2003.

MACHADO, C. E. (2001) Milton Santos – um dos grandes pensadores brasileiros lança livro com interpretações sobre o país. In: SPELLER, M. A. R. **Psicanálise e Educação: caminhos cruzáveis**. Brasília: Plano Editora, 2004.

MARQUES LEITE, J. F.; NOVAES JORDÃO, A. J. **Dicionário Latino-Vernáculo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lux Ltda., 1958. p. 517.

MARTINS, E. F. **Violência na escola: Concepções e atuação de professores**. 2005. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. 2007. **Dados da síntese do censo escolar**. 2006. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

_____. _____. Decreto n. 3277/92, **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 18/12/1992.

_____. Assembléia Legislativa. Lei n. 8517/06. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 04/06/2008.

_____. _____. Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica – LOPEB, Lei Complementar n. 50/98. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 1/12/1998.

_____. Secretaria de Estado de Educação/CEFAPRO. Centro de Formação de Professores. **Projetos**. 2006. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

MATURANA R. H. A ontologia da realidade. (1998). In: MAGRO, Cristina et al. (Orgs.) **Seres humanos individuais e fenômenos sociais humanos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MELMAN, C. (2003). Novas formas clínicas no início do terceiro milênio. In: AMAZONAS M. C. L. de A. **Uma redescricao de família e a função paterna**. Encontro: Revista de Psicologia. UNIA, vol.9, p. 033-046. Santo André, São Paulo: jul.- dez. 2004.

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

MILLOT, C. Fred. **Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MINUCHIN, S. **Famílias: funcionamento e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MONTEIRO, S. A. M. **A violência na escola: a percepção dos alunos e professores**. 2000. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MORAIS, R. de. **Violência e Educação**. Campinas: Papirus, 1995.

MRECH, L.M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 2003.

NASCENTES, A. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, 1955.

ORNAGHI T. **De castigo, aluno é esquecido atrás da porta**. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1711200409.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

PEQUENO, M. **Direito humano e violência**. 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/filosofia/ppt_aula3_dh_violencia.ppt>. Acesso em: 28 jan. 2008.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 7. ed. Tradução Aurélio Fernandez; Maria Silva Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PLACCO, V. M. N. de S. et al. Representações sociais de jovens sobre a violência e a urgência na formação de professores. **Psicologia da Educação, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados**, São Paulo: PUC, n. 14-15, 1º. e 2º. sem. 2002.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

_____. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar. 2003.

RUBIM L. M., BESSET, V. L. **Psicanálise e Educação: desafios e perspectivas**. Estilos da Clínica, Vol.XII, n. 23, 2007.

SAINT EXUPÉRY. Vento, areia, estrelas. In: COELHO, Paulo. **A reflexão**. 2007. Disponível em: <<http://valberterocha.blog-br.com/19453/A+reflex%E3o.html>>. Acesso em: 8 dez. 2007.

SANTOS, J. V. T. A Violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

SAUL, L. L. **Violência na escola**: um estudo das representações sociais de adolescentes de escolas públicas de Cuiabá. 2004. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

SAYÃO, R.; AQUINO, J. G./ **Família**: modo de usar. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. Em defesa da Escola. Campinas, SP: Papirus. 2004.

SENNETT, R. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, V. F. S. **Escola e família**: as fronteiras entre o público e o privado na Educação das crianças. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

SPELLER, M. A. R. **Professoras em Peixoto de Azevedo – Mato Grosso**; verifique o sinal de pontuação das vicissitudes de ser mulher, uma história por contar. 2002. 627 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

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

_____. **A Psicanálise escuta alunas de Pedagogia**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

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

SOUZA, R.M. de; RAMIRES, V.R.R. **Amor, casamento, família, divórcio...** e depois segundo as crianças. São Paulo: Summus, 2006.

TELLES, S. **Inventar a família**. Rio de Janeiro: Departamento de Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae. Imago, 2002.

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

VASCONCELOS, M. L. M. C. A pesquisa como princípio pedagógico: discutindo a (in)disciplina na escola contemporânea. In: _____ (Org.). **(In)disciplina, escola e contemporaneidade**. Niterói: Intertexto. São Paulo: Mackenzie, 2001. p. 9-26.

VIANA G. et al. **Mapa da violência de Cuiabá**. Cuiabá: PT – MT, 2000.

VICENTE, J. J. N. L. B. Reflexão sobre o conceito de amor. **Revista Facer**, Rubiataba, GO: Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba/Universidade Católica de Goiás, vol. 5, n. 2, ago. 2006.

VILHENA, J.; MAIA, M. V. C. M. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza. v. II, n. 2, p. 27 – 58, set. 2002.

XAVIER, M.E.S.P. et al. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994

ZAKABI, R. A nova família e a justiça. Revista **Veja**, São Paulo, 23 de maio de 2007, p. 116-120.

ZALUAR, A. et al. (Orgs). **Violência e Educação**. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1994.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 3** – os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO; Instituto Airton Senna; Ministério da Justiça, 2002. Disponível em: <<http://unesco.org.br/>>. Acesso em: dez. 2007.

WATSON, J. B. O comportamentismo. In: HERRNSTEIN, R. J.; BORING, E. G. **Textos básicos de história da psicologia**. São Paulo: Herder, EDUSP, 1971. p. 626-636.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM O GRUPO OPERATIVO

1- A violência está presente na escola, na sociedade de modo geral e pode ser definida de várias maneiras. Como vocês, professores e funcionários, definem a violência?

2- A violência é um tema que deve ser abordado por todos os segmentos da escola. Como a discussão sobre violência ocorre nesta escola?

3- A violência é uma preocupação constante não só nas escolas, mas em todos os segmentos da sociedade. Quando e como vocês percebem as manifestações de violência no cotidiano escolar? De que forma a violência pode interferir no trabalho de vocês dentro da escola?

4- A família pode ser considerada um elo entre o relacionamento do professor e do aluno. Como e em que momento vocês discutem acerca do tema família com seus alunos ou com outros segmentos da escola?

5- O que vocês pensam sobre o afeto e o amor?

6- Violência, família e amor são temas de discussão com os alunos nesta escola em que momento?

7- O que vocês pensam ser o amor

QUESTIONÁRIO (PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS)

OBS.: A questão número 11 é para ser respondida somente pelos professores.

A questão número 12 é para ser respondida apenas pelos funcionários.

1-O que pensa sobre a violência?

2- Quais as formas de violência que você já presenciou na escola? Com qual segmento?

3- Em sua opinião, o professor pratica, sofre (ou ambas coisas) a violência dentro da escola? Em quais situações?

4- Para você, quais as causas das violências que são cometidas na escola?

5- Quem mais comete violência na escola? Por quê?

6- Pense e diga 4 palavras que definam a violência do professor?

7- Pense e diga 4 palavras que definam a violência do aluno?

8- Pense e diga 4 palavras que definam a violência dos pais?

9- Pense e diga 4 palavras que definam a violência dos funcionários?

10- Como você costuma agir quando acontecem situações violentas aqui na escola?

11- Como você sente o relacionamento entre professores e alunos? Você acha que em algum momento da sua prática pedagógica há manifestação de violência?

12- Como você sente o relacionamento entre funcionários e alunos? Você acha que em algum momento da sua prática há manifestação de violência?

13- Pense e diga quando e o que lhe faz ficar nervoso/ agressivo/violento?

14- Você conversa com seus alunos sobre a família, o amor, o afeto da família e as relações de convivência que existem nela? O que em geral eles dizem?

15- O que você pensa sobre o afeto e o amor da família?

16- O que você pensa sobre sua família? E o amor e o afeto da sua família como é percebido por você?

– Como você define sua família?

– Como você define a família dos seus alunos?

– O que você pensa sobre a família atual? Sua configuração?

17- O que você pensa ser o amor?

- Já amou/ama alguém? Como sabe? O que sente?
- Você acha o amor importante? Por quê?
- Para você o que é mais importante nesta vida?

Obrigada pela colaboração!

ANEXO B - TEXTO- I SAYÃO, Rosely; AQUINO, Júlio Groppa. Família: modo de usar. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

O princípio é a falta de diálogo entre indivíduos, a começar pela primeira infância, idade em que a escola se torna um contexto eloqüente quando se trata de relacionamento entre crianças com a mesma faixa etária; mesmo encontrando-se com outros de idades diferentes nos recreios, não conseguem estabelecer comunicação.

É neste aspecto que se destaca também a família, onde a relação entre irmãos “[...] é marcada pela rivalidade, ciúme, disputa, já que cada um quer exclusividade na atenção”, afirma Sayão.

Por muito tempo a distância no relacionamento de pais e filhos evidenciava a falta de diálogo que desunamizava a relação entre eles, e hoje o desejo de não repetir o modelo autoritário das gerações anteriores “[...] os conduz numa busca de similar comportamento quase perfeito para que possam servir de exemplo para os filhos”. A essa perfeição cabe destacar a superproteção, a imagem ideal, modelo de comportamento. A esse respeito, Sayão ainda reforça que “[...] os que querem ser modelos se privam desse prazer pela incapacidade de dizer aos filhos que isso é prerrogativa de adulto, ou seja, que eles terão de crescer para fazer o mesmo”.

Os autores discutem também um aspecto muito comum no discurso de qualquer família, o respeito e responsabilidades advindos da “multiplicidade de configurações familiares”, questões que afligem e geram insegurança quanto à forma de agir com os filhos e a culpa em relação a eles.

A esse respeito destaco a questão do pai ter perdido o lugar de único provedor e mantenedor da ordem familiar, pois, em muitos casos, a mãe tem exercido os papéis dentro do lar, acumulando tarefas domésticas e profissionais para sustentar a família, sendo muitas vezes a principal provedora, estando ou não com o companheiro.

A relação das pessoas com o mundo será sempre conflituosa e agressiva exprimindo uma condição subjetiva do sujeito de achar um lugar na sociedade. “[...] não tem cabimento as pessoas viverem de uma maneira tão paranoicamente isolacionista”, diz Groppa.

TEXTO - II ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

A escola dos sonhos de Rubem Alves já existe há quase 30 anos em Portugal e chama-se ESCOLA DA PONTE. É uma escola com proposta inovadora que rompe totalmente com os paradigmas da escola tradicional.

Talvez Rubem Alves não tivesse imaginado como seria a escola dos seus sonhos antes de conhecer a Escola da Ponte, mas com certeza sabia que não deveria ser “prisoneira e competitiva”.

Com base nesta idéia de “prisão e competição” que integra os currículos escolares, é que nos questionamos: Que escola estamos fazendo? Que escola queremos?

Para o autor a primeira função da Educação é ensinar a ver: “[...] eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana” (ALVES, 2004). Portanto romper com teorias tidas como verdadeiros milagres da Educação, aprender a ver o que nunca vimos e ser diferentes para podermos ver diferente são funções básicas para iniciar a sabedoria.

Romper com paradigmas arraigados há séculos nas escolas tradicionais é um desafio que Rubem Alves constatou com a visita à Escola da Ponte.

O encanto começou ao descobrir uma escola receptiva às propostas inovadoras, sem resistências em aceitar desafios. E prossegue, ao observar que dar voz às crianças é crucial no processo de interação, onde elas não são educadas para a competição, mas para a entajuda. As crianças estabelecem regras de convivência, ajudam uns aos outros, “[...] formando uma rede de relações de ajuda” (ALVES, 2004, p. 44), decidem o que estudar e como avaliar, além disso, são responsáveis e disciplinadas. A lição social: todos partilhando de um mesmo mundo. Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação.

Nesta escola os alunos devem ser reconhecidos como únicos valorizando o permanente desenvolvimento na construção da sua própria identidade, valores, criatividade e responsabilidade. O envolvimento dos alunos em eleições dos membros da mesa da Assembléia, em cada início de ano letivo, faz-nos entender que o processo democrático é efetivo nesta escola, pois participam desde a elaboração de listas, divulgação, discussão, organização, processo eleitoral e campanha. Além disso, as Assembléias têm como objetivo a discussão dos projetos e problemas da escola e, solidariamente, contribuem para a sua concretização e resolução.

A autonomia dos alunos é assegurada em documento entregue aos adultos da escola, onde viabilizam seus direitos e deveres. Entende-se então que o currículo desta escola tende a considerar o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do percurso escolar e de acordo com suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver. Nesta escola educar na cidadania não é o mesmo que educar para a cidadania (ALVES, 2004, p. 16).

Alunos e professores são membros de uma comunidade educativa, onde não há aulas, turmas, fichas ou testes elaborados pelos professores para avaliação dos alunos, não há manuais (livros didáticos), não há toque de campainha. Os alunos definem áreas de interesse e desenvolvem seus itinerários de aprendizado por meio de projetos de pesquisa individuais e em grupo, enfim, o currículo não é o professor quem faz, mas o aluno.

A escola tem como objetivo a formação de uma equipe coesa e solidária visando à formação de cidadãos mais cultos, autônomos, responsáveis, solidários e democráticos na construção coletiva de uma sociedade de qualidade. O respeito ao ser humano se dá valorizando o indivíduo tal como ele é, sua cultura e sua interação com os outros (currículo objetivo e currículo subjetivo).

A escola é composta por uma clientela heterogênea, sem considerar a faixa etária, e tem autonomia para fazer parte de qualquer grupo de estudo, além do respeito às crianças com necessidades especiais que integram e fazem parte do grupo exercendo o mesmo papel dos demais.

Não há turmas, nem sala de aula de 1^a., 2^a séries. Não tem professor com disciplina específica, são formados pequenos grupos com interesse comum por assunto, estes se reúnem com uma professora e estabelecem um programa de trabalho para 15 dias, onde são orientados sobre o que e onde pesquisar. No final do prazo estabelecido, reúnem-se e discutem se a aprendizagem foi adequada; a seguir o grupo é desfeito e forma-se um outro para estudar outro tema.

Os alunos que têm aprendizagem adequada, ensinam os outros com dificuldades ou que não lêem. Um aspecto interessante que o autor enfatiza no seu livro é o quadro de ajuda na parede da sala com as frases: “Tenho necessidade de ajuda em...” e “Posso ajudar em...”. É nesse quadro que as crianças colocam as suas dificuldades, os seus nomes e onde estão listados os nomes das crianças que se acham em condições de ajudar.

No computador na sala de aula, os alunos se manifestam com: “Acho bom e Acho mau”. Dependendo da situação, as crianças convocam o tribunal que decide as penas (punições) que

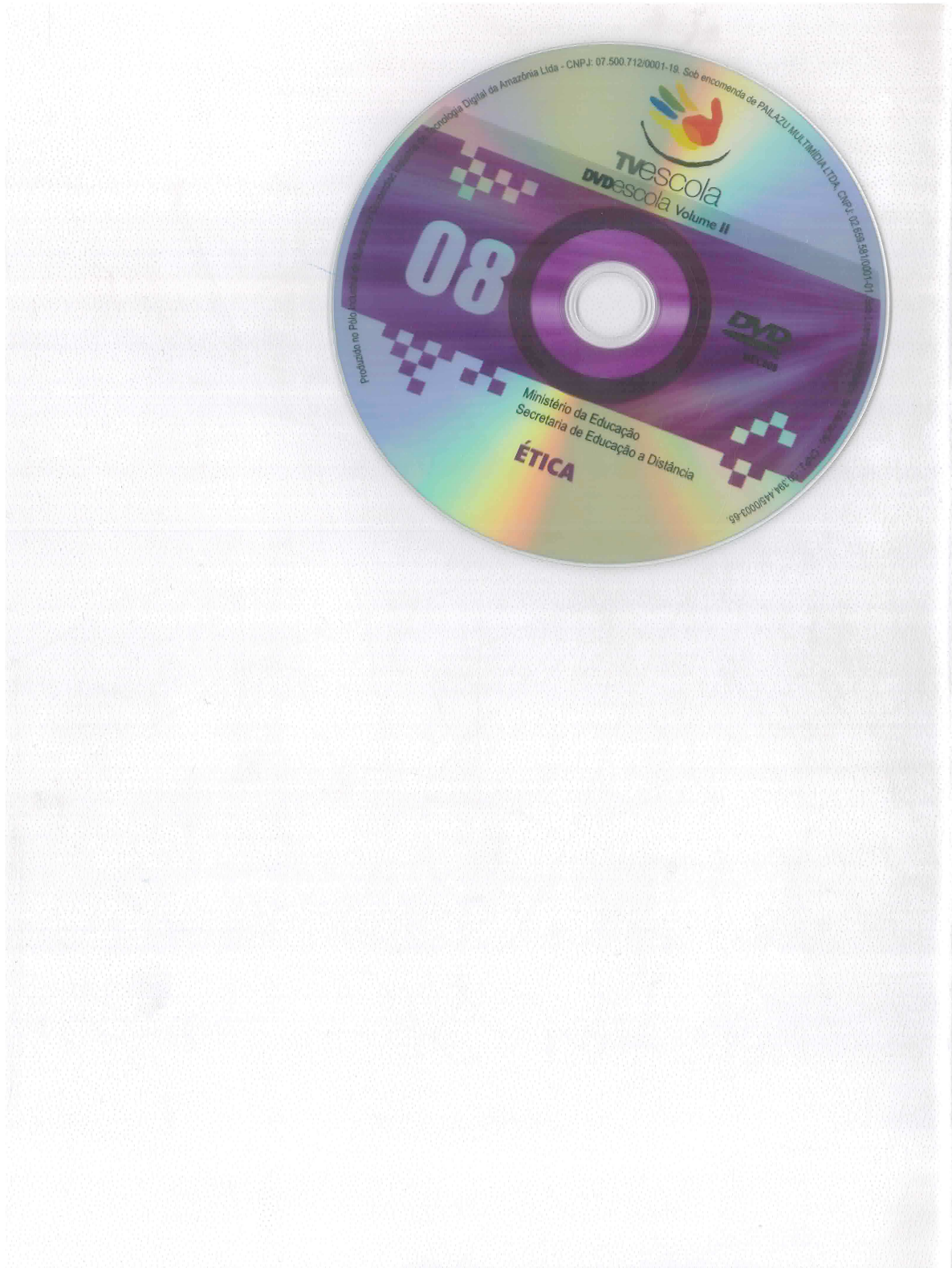
foram estabelecidas por eles em consequência de alguma infração às regras. Todas as sextas-feiras reúnem-se para discutir em assembléia os problemas da escola e decidir o melhor para todos.

Em relação aos professores, não há um professor para cada grupo, todos são de todos, todos podem interagir com todos os alunos a qualquer momento. O professor só dá as respostas se os alunos lhe dirigirem as perguntas. Mas como é a formação destes profissionais? Como definir o seu perfil? O professor nesta escola não pode ser entendido como prática da docência, mas promotor de Educação. Todos devem reconhecer e procurar ultrapassar as dificuldades de ensino ou relação pedagógica, sua formação deve acontecer em contextos de trabalho articulando a escola com outras instituições. Para essa finalidade, devem se adaptar à característica do projeto, sendo avaliado anualmente em função do perfil exigido pela escola.. Rubem Alves define os professores da Escola da Ponte como uma equipe estável, motivada, com liderança clara, persistência, competência e lucidez profissional. Em relação à avaliação, não há provas nem testes, a cada 15 dias reúnem-se e avaliam o que aprenderam.

ANEXO C - CHARGES



ANEXO D- VÍDEO/ DOCUMENTÁRIO



**ANEXO E - INSTRUMENTO PARTICULAR DE CESSÃO DE DIREITO SOBRE
IMAGEM E DEPOIMENTO ORAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INSTRUMENTO PARTICULAR DE CESSÃO DE DIREITO SOBRE IMAGEM E
DEPOIMENTO ORAL**

Eu, _____,

brasileiro (a), portador da cédula de identidade de n°. _____ expedida pelo (a) _____, em _____ e CPF n°. _____, residente e domiciliado (a) à Rua/Avenida/Travessa _____, Bairro _____, na cidade de _____, Estado de _____.

Tendo aquiescido em conceder depoimentos escritos e orais à Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação e Programa de Pós-Graduação, para uso no ensino, pesquisa e extensão, cedo, por mim e por meus descendentes, a título gratuito, ao grupo de Pesquisa: Educação, Subjetividade e Psicanálise, sob a coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Augusta Rondas Speller, os direitos autorais relativos ao material autobiográfico que inclui imagens e depoimentos orais.

Esta cessão limita-se às entrevistas concedidas em _____._____._____, quando foram gravados sons (fitas cassetes), imagens (fitas de vídeo e/ou fotografias) e 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 vê-² ouvi-las, transcrevê-las e publicá-las, ficando o controle 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 que tem a sua guarda.

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

_____, _____ de _____ de _____.
Cedente

ANEXO F-Depoimento professor que participou dos encontros do Grupo Operativo aos participantes do Fórum Estadual de Educação realizado na Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso, sobre a violência escolar.

Ilustríssimo senhores deputados, caros colegas professores, estimados estudantes.

“O meu amor é o meu peso. Para onde quer que eu vá, é ele quem me leva”, já dizia Santo Agostinho em suas *Confissões*, talvez retomando, ou relendo a epístola de São Paulo aos coríntios (13:1-13) que inspirou Renato Russo e sua trupe a comporem duas músicas – Monte Castelo e Perfeição – que embalaram muitos de nossa geração: “Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver caridade, sou como um bronze que soa, ou como um címbalo que tine. E ainda que eu tivesse o dom da profecia e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência e tivesse toda a fé, até a ponto de transportar montanhas, se não tivesse caridade, não seria nada”. É o só o amor que conhece o que é verdade. O amor é bom, não quer o mal. E é a partir deste gancho, da afetividade, que gostaria de acrescentar algumas palavras àquilo que já foi dito aqui, nesta tarde (ou, que gostaria de direcionar a minha fala).

Quando, no início do ano, a professora Eliana convidou-me para participar de um grupo de estudos com o propósito de discutir a violência na escola, confesso que aceitei o convite um pouco temeroso, com certa, digamos, ‘desconfiança’.

Desconfiança por julgar, de forma bastante precipitada, que esta seria talvez mais um momento em que discussões acerca deste tema, embora sempre necessárias e não menos urgentes, fossem cair no senso comum, sem que houvesse um retorno prático das horas gastas com dinâmicas, leitura de textos, depoimentos.

Mas não foi o que vimos.

A proposta da professora Eliana se marca pela ousadia de se dispor a pesquisar, a dirigir um grupo de estudos, com professores voluntários, em que a questão da violência é vista por outro prisma.

A violência na escola se apresenta sob múltiplas formas e envolve todo segmento educacional, que vai desde o mais simples servidor, este que se empenha em manter limpo o ambiente escolar ou a merendeira que se esmera em preparar um lanche saboroso e que agrada às crianças, passando pelos professores, estudantes, corpo diretivo, e chegando, inclusive, às políticas educacionais traçadas por quem está encarregado de dirigir a educação no estado.

Na mídia, tornaram-se comuns notícias de violência estudantil, de prédios escolares depredados por estudantes ou por alguém da comunidade ou adjacências, como também se tornaram comuns depoimentos de professores que se sentem ameaçados e acuados diante de atitudes hostis vindas de alguns estudantes.

Mas, volto a dizer, a professora Eliana surpreendeu por direcionar a discussão para um rumo que até então não havíamos ainda atentado: o professor não como vítima da violência, mas, sim, como agente desencadeador do conflito, desempenhando papel de agressor, tendo participação ativa nas motivações de hostilidades de alunos.

Foi um impacto. Mas como, nós, os esforçados mestres, agressores? Como, nós, os amados mestres, sempre vítimas da indisciplina estudantil, agentes da violência?

Em um primeiro momento, uma sensação de desconforto. A verdade, de repente, escancarada, projetada como foco de luz rumo a uma distância não mensurável pelo olhar, mas vista como um reflexo no espelho, uma imagem que se volta e nos encara e nos aponta: Sim, também tu, ó mestre, propagas a violência.

Retomando Santo Agostinho, cada corpo tem seu peso, “assim, o fogo encaminha-se para cima e a pedra para baixo”. Meu corpo, minha linguagem. Minhas palavras ou meu silêncio, meus gestos, meu olhar contêm inúmeras possibilidades de sentido que podem elevar ou bloquear um aluno. E é aí, neste espaço em que construo e me construo como agente de um discurso que muitas vezes agrido um aluno. Numa palavra mais ríspida, num ignorar de uma pergunta, numa palavra mal posta, mal dita e que se torna, para nossa infelicidade, em maldita, por desencadear conflitos e sentimentos de rejeição.

Estes encontros que tivemos, sempre após as aulas, no intervalo das 11 horas às 12 horas, permitiram que reconsiderássemos práticas que considerávamos cristalizadas e corretas. Permitiram que pudéssemos redirecionar nossa atividade pedagógica.

Esforcei-me em pôr em prática as discussões. Voltei à sala de aula com a disposição juvenil de traçar novos rumos e senti, que na prática, esses esforços foram recompensados. Hoje, são poucos, são raros os conflitos nas turmas que estão aos meus cuidados. Tenho uma relação marcada pelo profissionalismo, mas que não se sobrepõe à afetividade. Pelo contrário, são duas faces, dois braços, que se encontram e se complementam.

As crianças são extremamente carentes de uma palavra de carinho, de um afeto, de atenção. Por conta disso o professor não pode ser um mero repassador de conteúdo, mas um mediador para que a formação da criança seja completa, em seu maior grau como cidadão. Porque nós, embora sejamos mediadores do conhecimento, somos referência, ainda, na vida

de grande parte dos estudantes, especialmente de escolas que atendem crianças e adolescentes carentes de recursos econômicos.

Portanto, as discussões proporcionadas pelos encontros com a professora Eliana foram importantes para despertar a atenção de nós, professores, sobre a nossa prática pedagógica e de um resgate da afetividade.

Obrigado.

Professor João

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](#)